

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи
у дошкольников с дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Маврина
Ксения Владимировна,
обучающийся БЛ-51z группы

подпись

Научный руководитель:
Артемьева Татьяна Павловна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....	7
1.1 Закономерности формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с лёгкой степенью дизартрии.....	16
1.3 Характеристика фонетико-фонематического недоразвития речи у детей.....	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1 Организация эксперимента.....	26
2.2 Анализ медико-педагогической документации.....	26
2.3 Обследование моторной сферы.....	30
2.4 Результаты обследования звукопроизношения.....	35
2.5 Результаты обследования фонематического слуха.....	39
2.6 Результаты обследования фонематического восприятия.....	42
ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ.....	46
3.1 Анализ методической литературы по проблемам коррекции фонетико-фонематической стороны речи.....	46
3.2 Организация, планирование и содержание формирующего эксперимента.....	54
3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	88

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	132
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	145
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	155
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	164
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.....	169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. На современном этапе развития общества острой становится проблема увеличения количества детей с нарушениями речи. Нарушения речевого развития зачастую связаны с перинатальной патологией. По данным исследований, в настоящее время до 80% новорождённых являются физиологически незрелыми, свыше 86% (по данным Т.В. Волосовец, около 70% [3]) имеют перинатальную патологию центральной нервной системы, отсутствие своевременной коррекции которой впоследствии приводит к развитию стойких нарушений (Г.В. Яцык, О.Г. Приходько) [38].

Одной из распространённых патологий у детей, вызванной органическим поражением центральной нервной системы в пренатальном, натальном или постнатальном периоде, является дизартрия. Наиболее часто дизартрия наблюдается при детском церебральном параличе, по данным различных авторов, от 65 до 85% (М.Б. Эйдинова и Е.Н. Правдина-Винарская, Е.М.Мастюкова) [25]. Отмечается значительный рост числа детей с лёгкой степенью дизартрии (Л.В.Лопатина, Н.В.Серебрякова) [29]; распространённость данной патологии нуждается в комплексном её изучении. По данным Е.Ф. Архиповой [2], лёгкая степень дизартрии очень часто встречаются у детей с общим недоразвитием речи (50–80%), у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (30–40%).

Изучением дизартрии занимались О.В. Правдина, Е.Н. Винарская, Р.И. Мартынова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович, Е.Ф. Архипова, И.И. Мамайчук, И.И. Панченко, Л.В. Лопатина, О.Г. Приходько и другие исследователи. Чаще всего в логопедической практике встречается лёгкая степень дизартрии. Из-за ведущего дефекта – расстройства моторной сферы – у детей нарушается формирование нормативного звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения у детей с лёгкой степенью дизартрии являются стойкими, трудно поддаются коррекции, требуют длительного времени для устранения, могут отрицательно влиять на развитие фонематического слуха и фонемати-

ческого восприятия (Е.Ф. Архипова [4], Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова [29]). Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи в будущем может привести к затруднению процесса школьного обучения, к стойкой школьной неуспеваемости, поскольку исследования психологов, логопедов, таких как А.Р. Лурия, Р. Е. Левина, Т.В. Чиркина, З.А. Репина и других авторов, показывают, что затруднения в овладении письменной речью и её нарушения являются следствием недоразвития устной речи [40]. Кроме того, дизартрия оказывает негативное влияние на формирование речемыслительной деятельности, становится базой для задержки не только речевого, но и психического развития ребенка (Е.Н. Винарская[10], Р.И. Мартынова [30]). Таким образом, выявление детей дошкольного возраста с лёгкой степенью дизартрии и своевременная коррекционная работа по преодолению данного нарушения приобретает особую актуальность.

Объект исследования – изучение фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии.

Предмет исследования – определение направлений и содержания работы по коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме коррекции фонетико-фонематической стороны речи.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение причин, механизма и симптоматики нарушений фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии.
3. Определить направления и содержание коррекционной работы, направленной на формирование фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии.
4. Оценить эффективность проведённой коррекционной работы посредством контрольного эксперимента.

Методологической основой исследования являются теория о единстве законов развития нормального и аномального ребёнка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), лингвистические и психолингвистические теории о механизмах речевой деятельности, порождения и восприятия речевого сообщения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, В.И. Бельтюков), теория о закономерностях развития речи (А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.И. Жинкин), положение о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина).

В работе применялись как теоретические, так и эмпирические **методы**. К теоретическим методам относится анализ научной и методической литературы, к эмпирическим – изучение медико-педагогической документации на детей, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), математические методы обработки полученных результатов.

Структура работы. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, 10 приложений, 15 таблиц, 14 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1 Закономерности формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей

В педагогической и психологической литературе процесс формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей описан в работах А.Н. Гвоздева [14], В.И. Бельтюкова [7], Д.Б. Эльконина [56], М.Е. Хватцева [53], Н.Х. Швачкина [54].

Речь не является врождённой способностью. В процессе онтогенеза речевое развитие идёт параллельно с физическим и умственным и служит показателем общего развития ребёнка. Усвоение ребёнком языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется общими для всех детей чертами.

При рождении у ребёнка органы артикуляции уже готовы к функционированию. Но прежде чем ребёнок сможет произносить членораздельные звуки речи, проходит долгий подготовительный период. Н.И. Жинкин отмечал, что механизмы речи у ребёнка формируются в сложном взаимоотношении многих анализаторов, под воздействием языка взрослых, при этом первоначальным и основным звеном является совместная работа слухового и двигательного анализаторов [16].

Первыми звуками, произносимыми ребёнком, являются крики; они представляют собой реакцию на действие сильных раздражителей. И крик, и плач ребёнка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата. А.Н. Гвоздев отмечал, что с точки зрения фонетики крики – это выдыхание при суженной голосовой щели и при более или менее раскрытой полости рта, в результате чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Характерным для крика является то, что его невозможно разделить на отдельные элементы, выделить в нём те или иные звуки [14].

Крик, оформляясь в дальнейшем как сигнал недовольства ребёнка, является первой значимой в коммуникативном отношении интонацией. Ко второму-третьему месяцу жизни ребёнка крик интонационно обогащается, что свидетельствует о начале формирования функции общения.

Примерно в два месяца появляется гуление. Голосовые реакции ребёнка проявляет в воспроизведении ряда звуков, которые с трудом соотносятся со звуками родного языка: [а-а-бм-бм], [бль], [у-гу], [бу]. Однако в гулении выделяются звуки, напоминающие гласные [а, о, у, э], наиболее лёгкие для произношения, губные согласные [п, м, б], связанные с физиологическим актом сосания, и заднеязычные [г, к, х], связанные с актом глотания. Именно эти звуки впоследствии станут основой для развития членораздельной речи.

В 4 месяца звуковые сочетания в гулении усложняются, появляются новые, типа [гн-агн], [ля-аля]. Ребёнок «играет» со своим артикуляционным аппаратом, повторяя один и тот же звук по несколько раз.

В период гуления появляется интонация, сигнализирующая о комфортном состоянии ребёнка; время от времени она начинает выражать радость. Гуление бывает особенно продолжительным во время общения со взрослыми: дети пристально смотрят в лицо говорящему, и если в это время мимика и интонация взрослого радостны, то дети подражают им.

Постепенно голосовой поток начинает распадаться на слоги, появляется лепет, представляющий собой сочетание звуков, неопределённо произносимых ребёнком. Авторы приводят различные сроки появления лепета, что объясняется сложностью определения реальной границы, которая отделяла бы лепет от периода гуления (В.И. Бельтюков [7]). По наблюдениям А.Д. Саляховой, лепет появляется между четырьмя и пятью месяцами.

У ребёнка в лепете появляются сочетания губных и гласных звуков [бааа, мааа], язычных и гласных [тааа, лааа]. Затем появляются цепи из повторяющихся элементов [тя-тя-тя], затем возникают цепи с повторяющимся началом, но с меняющимся вокальным концом [те-тя-те]. К году появляются цепи из элементов с меняющимся началом [ма-ля, да-ля, а-ма-на] [4].

Звуки, слышимые в лепете, не отражают фонетику родного языка. А.Н. Гвоздев отмечал, что лепет не зависит от речи окружающих; это выражается в том, что ребёнок произносит звуки, которые отсутствуют у взрослых и которые взрослые не могут повторить [14]. В лепете обнаруживается большое разнообразие звуков, близких к фонетическому строю других языков. В.И. Бельтюков отмечал, что в лепете в полном составе присутствуют гласные звуки, соответствующие звукам русского языка, но в то же время отсутствует ряд согласных, соответствующих согласным звукам русского языка [7].

Ребёнок слышит звуки, пытается подражать движениям губ окружающих при произнесении последними звуков; неоднократное повторение движения приводит к закреплению двигательного навыка. Впоследствии через подражание ребёнок перенимает не только фонемы, но и тон, темп, ритм, интонацию. После 6 месяцев ребёнок, воспринимая определённые звуко сочетания, связывает их с действиями или предметами («бух», «тик-так»).

В 7 – 9 месяцев ребёнок начинает повторять за взрослым всё более разнообразные сочетания звуков. В это время лепет интонационно окрашен. После восьми месяцев не соответствующие фонетическому строю родного языка звуки постепенно исчезают из лепета; в то же время в лепете появляются новые звуки, сходные с фонемами слышимой ребёнком речи.

К концу периода лепета ребёнок произносит «слова», образованные посредством повторения одного и того же слога («ма-ма», «ба-ба»). Как правило, такие «слова» с реальным предметом не соотносятся. Этот этап лепета обычно непродолжителен, и к концу первого года жизни ребёнок начинает говорить первые слова.

А.Н. Гвоздев считал, что значение лепета состоит в выработке элементов произношения, используемых впоследствии в усваиваемом ребёнком языке [14]. Подобной точки зрения придерживался и Д.Б. Эльконин, который считал, что значение периода «крика и лепета» состоит в совершенствовании при произнесении звуков артикуляционного аппарата и слухового восприятия, что обуславливает для ребёнка возможность подражать слышимым им в

речи взрослых звукам [56]. В.И. Бельтюков также пришёл к выводу, что значение лепета состоит в упражняемости артикуляционного аппарата, подготовке его к произнесению звуков родного языка [7].

В.И. Бельтюков отмечал, что при переходе от лепета к собственно речи нет чётких границ: одновременно с появившимися словами у ребёнка некоторое время наблюдаются лепетные звуко сочетания, которые не связаны с окружающими предметами и явлениями [7].

Исследования В.И. Бельтюкова и А.Д. Салаховой показывают, что группы согласных в речи появляются в той же последовательности, что и в лепете; таким образом, в развитии речи происходит повторение этапов формирования артикуляционных дифференцировок, которые были в лепете [8].

Для перехода от лепета к речи характерно отбрасывание определённой группы имевшихся в лепете звуков, однако отбрасываются не все неадекватные языку звуки. Преобладающее большинство неадекватных фонетике русского языка звуков лепета в речи выступают в качестве временных заменителей адекватных согласных, при постепенном формировании последних [8]. Исследования А. Д. Салаховой (1972) свидетельствуют о том, что процесс формирования всей звуковой системы языка происходит заново [7].

Многие исследователи отмечают, что на возраст от 9 до 18 месяцев приходится начальный этап развития речи ребёнка. В этот период интенсивно формируется моторика артикуляционного аппарата. Ребёнок проявляет внимание к артикуляции взрослых, повторяет за говорящим, сам произносит слова. При этом ребёнок путает и переставляет местами звуки, искажает их, пропускает, заменяет звуками, более простыми в артикуляционном отношении, что объясняется несовершенным в силу возраста функционированием артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем восприятия звуков. Однако при этом ребёнок воспроизводит интонационно-ритмические контуры слов.

Исследователи детской речи отмечают, что усвоение детьми фонетического и лексического строя речи идёт последовательными скачками, а не па-

раллельно. Сначала появляются слова как смысловые единицы, затем ребёнком осваивается фонетическая сторона родного языка.

Первые слова состоят из одного-двух открытых слогов и в фонетическом отношении элементарно просты. Двусложные слова состоят в основном из одинаковых слогов («ма-ма», «ба-ба», «би-би»), что имеет сходство с повторением слогов в лепете. Постепенно ребёнком из слова выделяется ударный слог, занимающий зачастую начальную позицию.

Ребёнок произносит звуки, слоги, комбинации слогов, при этом происходит координация между работой слухового и речедвигательного анализаторов, отрабатывается характерная для родного языка интонация, формируются предпосылки для развития фонематического слуха.

А.Н. Гвоздев [14], В.И. Бельтюков [7], А.Д. Салахова [8] пришли к выводу, что порядок усвоения групп согласных зависит от артикуляционных особенностей звуков, входящих в эти группы. Противоположной точки зрения придерживался Д.Б. Эльконин, считавший, что порядок усвоения звуков зависит от акустических характеристик звука, а не от его артикуляционных свойств [56].

Правильное произношение большинства звуков формируется постепенно, через промежуточные звуки-заместители. А.Н. Гвоздев считал, что звуки, отсутствующие в произношении, в процессе развития речи замещаются другими звуками, имеющимися в распоряжении ребёнка, причём замена звуков в основном происходит, исходя из их артикуляционного родства [14].

Усвоение звуковой стороны речи происходит в определённой последовательности. Артикуляционная база для произнесения звуков формируется постепенно. К году появляются смычки артикуляционных органов, в возрасте полутора лет ребёнок может чередовать «смычку» и «щель». После трёх лет появляется возможность поднимать кончик языка вверх и напрягать спинку языка, к пяти годам – возможность вибрации кончика языка. В связи с этим отмечается следующая последовательность появления звуков в речи детей:

взрывные, щелевые, аффрикаты, звук [р]. Овладение звукопроизношением происходит под постоянным контролем слухового анализатора.

Таким образом, в онтогенезе артикуляционная база постепенно формируется к пяти годам. Если фонематический слух формируется своевременно, то к возрасту пяти лет звуковая сторона речи у ребёнка нормализуется.

В дошкольном возрасте у большей части детей ещё отмечается неправильное звукопроизношение: наблюдаются дефекты произношения свистящих, шипящих звуков, соноров [р] и [л], дефекты смягчения, озвончения.

Наряду с овладением звукопроизношения у детей формируется просодическая сторона речи. В довербальный период крики, гуление, лепет детей, а также формирующиеся псевдослова, не обладая ещё языковым значением, уже имеют коммуникативную функцию. Н.И. Жинкин считал просодику наивысшим уровнем развития языка. По мнению А.Н. Гвоздева, интонации, паузы, фразовые ударения не менее важны для фонетического строя русского языка, чем фонемы, так как несут в себе семантическую нагрузку [14]. Д.Б. Эльконин отмечал, что раннее понимание ребёнком произносимых взрослыми слов и инструкций основано не на восприятии их звукового состава, а на улавливании ритмико-мелодической структуры слова или фразы.

Крик ребёнка ко второму-третьему месяцу жизни начинает выражать различные оттенки недовольства. С конца третьего месяца жизни гуление становится интонационно окрашенным и в связи с этим начинает служить средством общения со взрослым. Прежде всего ребёнок усваивает интонации, которые чаще всего употребляются взрослыми.

В возрасте от семи-восьми месяцев до года ребёнок начинает понимать речь. Однако смысловую нагрузку при этом несут не фонемы, а интонация, ритм. Н.И. Жинкин отмечал, что ребёнок уже на восьмом месяце реагирует на комплексный раздражитель, в состав которого среди прочего входят слово и интонация, однако на данном этапе слово является ещё слабым компонентом. К началу второго года жизни словесный раздражитель начинает приоб-

ретать всё большую силу [16]. Таким образом, общение на первом году жизни осуществляется с помощью эмоциональной интонации.

Воспроизведение интонации появляется у детей позже, чем её восприятие. В появляющихся приблизительно к 11 месяцам лепетных цепях слогов какой-либо слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука. Исследователи склоняются к тому, что это начальная стадия формирования ударения. А.Н. Гвоздев отмечал, что уже в период однословного предложения ребёнок пользуется повествовательной интонацией. В это же время появляется восклицательная интонация, позднее – вопросительная; очень рано у детей появляется интонация перечисления [14].

По Д.Б. Эльконину [56], усвоение ребёнком звуковой стороны языка происходит благодаря двум взаимосвязанным процессам: произнесению звуков речи и развитию фонематического слуха (тонкого, систематизированного слуха, позволяющего различать и узнавать фонемы родного языка). Фонема – это звук, являющийся минимальной единицей языка, выполняющий смысло-различительную функцию [41]. Фонемы образуют систему, каждая фонема противопоставлена всем другим на основе присущих ей акустических отличительных признаков, улавливаемых говорящими на слух.

Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, формируется в процессе развития импрессивной речи и направлен на сопоставление слышимых звуков с их эталонами. Развивается у ребёнка и фонетический слух, осуществляющий «слежение за непрерывным потоком слогов». Фонематический и фонетический слух, вместе составляющие речевой слух, выполняют функцию приёма и оценки чужой речи, а также контроля собственной речи. Речевой слух – важнейший стимул формирования правильного звукопроизношения.

Фонематический слух является основой всей речевой системы: овладение им предшествует другим формам речевой деятельности – устной речи, письму, чтению. Как отмечал Н.И. Жинкин, без фонематического слуха не-

возможна генерация звука. Только при наличии фонематического слуха возможно чёткое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов.

В онтогенезе уже у новорождённого ребёнка наблюдаются реакции на звуковые раздражения: вздрагивания, мигание. На второй неделе жизни звуковые раздражения вызывают задержку общих движений ребёнка, прекращение крика. Эти реакции имеют безусловно-рефлекторный характер. Условно-рефлекторные реакции на звуковые раздражители формируются у детей в конце первого – начале второго месяца жизни. В этот же период ребёнок начинает поворачивать голову в сторону источника звука.

На третьем и четвёртом месяце жизни ребёнок начинает различать и качественно разные звуки, и однородные звуки различной высоты. В 3 – 6 месяцев у ребёнка развивается способность различать интонацию. В последующие месяцы первого года жизни ребёнок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей. На этом этапе ребёнок узнает слово по его общему звуковому облику, ритму; звуки, входящие в состав слова, воспринимаются ребёнком ещё диффузно. Это, по определению Н.Х. Швачкина, период дофонемного развития речи [54].

К концу первого года жизни постепенно происходит переход от обобщённого восприятия звуковой структуры речи к более дифференцированному: ребёнок начинает реагировать на фонемы, входящие в состав слова. Если раньше ребёнок в речи улавливал в основном интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает дифференцировать звуки.

Различение детьми оппозиционных звуков происходит постепенно. Н.И. Жинкин отмечал, что дифференцировка фонем происходит одновременно и в слуховом, и в двигательном анализаторах. Различение фонем происходит по определённой закономерности: сначала появляется грубая дифференцировка, впоследствии она делается всё более тонкой [16]. Н.Х. Швачкин выделил двенадцать генетических рядов фонематического развития [54]:

1) различение гласных: сначала различение [а] и других гласных, затем различение остальных гласных между собой;

- 2) различие наличия согласных;
- 3) выделение сонорных звуков, затем различие сонорных и артикулируемых шумных ([б], [д], [г], [в]);
- 4) различие твёрдых и мягких согласных;
- 5) различие в группе сонорных согласных (различие носовых и плавных и [j]; различие между назальными; различие между плавными);
- 6) различие сонорных и неартикулируемых шумных ([з], [х], [ж]);
- 7) различие губных и язычных ([б – д], [б – г], [в – з], [ф – х]);
- 8) различие взрывных и придувных ([б – в], [д – з], [к – х], [д – ж]);
- 9) различие передне- и заднеязычных звуков ([д – г], [с – х], [ш – х]);
- 10) различие глухих и звонких;
- 11) различие шипящих и свистящих;
- 12) различие плавных и среднеязычного [j]: [p – j], [л – j].

Фонематическое развитие опережает артикуляционные возможности ребёнка, благодаря чему и совершенствуется звукопроизношение, считает А.Н. Гвоздев [14]. Н.Х. Швачкин отмечает, что к двум годам при понимании речи ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков языка.

Приблизительно к началу третьего года жизни ребёнок различает на слух все звуки речи, и таким образом, по мнению исследователей, фонематический слух ребёнка оказывается достаточно сформированным.

Р.Е. Левина предложила следующую периодизацию в развитии фонематических процессов: 1 этап – дофонематическая стадия, в это время дифференциация звуков ещё отсутствует; 2 этап – начальная стадия дифференциации фонем; 3 этап – завершающая стадия дифференциации; 4 этап – появление у ребёнка готовности к элементарному звуковому анализу; 5 этап – осуществление тонкой дифференциации фонем и овладение навыками звукового анализа. Первые три этапа ребёнок при нормативном развитии проходит в раннем возрасте; четвёртый и пятый этапы ребёнок проходит в старшем дошкольном возрасте при активном содействии со стороны взрослого [4].

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с лёгкой степенью дизартрии

Дизартрия – нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи, обусловленное нарушением иннервации речевой мускулатуры вследствие органического поражения центральной нервной системы [5]. Структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносительной стороны речи, а также внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, высших психических функций.

Наиболее часто у детей встречается псевдобульбарная форма дизартрии. Степень нарушения речевой моторики может быть различна. Условно выделяют три степени псевдобульбарной дизартрии: лёгкую, среднюю, тяжёлую. Чаще всего в логопедической практике встречается лёгкая степень дизартрии.

При лёгкой степени дизартрии отсутствуют грубые нарушения артикуляционной моторики. Проявления лёгкой степени дизартрии нередко называют «стёртой» дизартрией, имея в виду негрубые («стёртые») парезы отдельных мышц артикуляционного аппарата, нарушающих процесс произношения [33]. Проблемой изучения лёгкой степени дизартрии занимались Г.В. Чиркина, Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, И.Б. Карелина, В.А. Киселева, Р.И. Мартынова.

Лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии (стёртая дизартрия, минимальные дизартрические расстройства) – одно из самых распространённых и тяжело поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. Авторы отмечают, что при лёгкой степени дизартрии наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышц артикуляционного аппарата (губ, языка, мягкого нёба), общая слабость всего периферического речевого аппарата как следствие поражения тех или иных отделов нервной системы.

В анамнезе детей с лёгкой степенью дизартрии отмечаются следующие факторы: неблагоприятное протекание пренатального периода (токсикозы,

хронические заболевания матери, заболевания, перенесённые во время беременности, особенно в I триместре), отклонения в натальном периоде (асфиксия новорождённых, стремительные или затяжные роды, низкая оценка по шкале Апгар при рождении, наличие резус-конфликта), наличие у подавляющего большинства детей на первом году жизни диагноза перинатальной энцефалопатии (Е.Ф. Архипова [4], Л.В. Лопатина [26]).

Несмотря на то, что у детей с лёгкой степенью дизартрии нет выраженных параличей и парезов, общая моторика таких детей отличается неловкостью, движения недостаточно координированы, ограничен их объём, мышцы при функциональных нагрузках быстро утомляются. Такие дети зачастую не умеют прыгать, переступать по лестничным ступенькам, схватывать и удерживать мяч. Е.Ф. Архипова отмечает, что дети с лёгкой степенью дизартрии плохо подражают движениям. Особенно заметны моторные нарушения на занятиях физкультурой и музыкой: наблюдаются отставания в темпе, ритме и переключаемости движений [2].

Нарушение мелкой моторики, которая также характерна для детей с лёгкой степенью дизартрии, описывают Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. Они отмечают неточность, недостаточную динамическую организованность движений. Исследования Л.В. Лопатиной подтверждают, что у детей с лёгкой степенью дизартрии отмечаются отклонения от нормативов в психомоторном развитии: выявляются нарушения статической и динамической координации, нарушения темпа и ловкости движений, снижение двигательной памяти. У детей с лёгкой степенью дизартрии поздно формируются навыки самообслуживания: дети не могут застегнуть пуговицы, развязать шарф. У таких детей позднее, чем у сверстников, развивается готовность руки к письму. Вследствие моторной неловкости рук у детей с лёгкой степенью дизартрии долго отсутствует интерес к рисованию, лепке, другим видам ручной деятельности, а в работах по аппликации отмечаются ещё и трудности пространственного расположения элементов; впоследствии у таких детей наблюдается плохой почерк. Нарушение мелкой моторики проявляется и при

выполнении пальцевой гимнастики: дети испытывают затруднения или не могут без посторонней помощи выполнять движения по подражанию [2].

Е.Ф. Архипова, Р.И. Мартынова, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская у рассматриваемой категории детей отмечают негрубую неврологическую симптоматику в виде стёртых парезов, гиперкинезов мышц лица и языка, спастичности мышц. У таких детей могут наблюдаться сглаженность носогубных складок, асимметричность губ, отклонение языка от средней линии – девиация. Зачастую дети с трудом хмурят лоб, поднимают брови, зажмуривают глаза [30].

При обследовании артикуляционного аппарата у детей с лёгкой степенью дизартрии выявляются кинетическая апраксия, когда нарушена переключаемость от одного движения к другому, а также кинестетическая апраксия, когда ребёнок, «нащупывая» нужную артикуляционную позу, производит хаотические движения. Для детей с лёгкой степенью дизартрии характерно уменьшение диапазона движений губ и языка. Движения губ носят приблизительный характер, наблюдаются трудности в растягивании губ. При движениях языка отмечается избирательная слабость некоторых мышц языка, неточность движений, трудности при распластывании языка, подъёме и удержании языка наверху, дрожание кончика языка.

Анализируя качество выполнения артикуляционных движений, исследователи отмечают смазанность, нечёткость артикуляции, слабость напряжения мышц, нарушение ритма, уменьшение диапазона движений, непродолжительность удерживания определённой позы, быструю утомляемость мышц. При функциональных нагрузках качество движений артикуляционного аппарата резко падает [4].

Паретичность или спастичность отдельных групп мышц артикуляционного, голосового и дыхательного аппарата обуславливают фонетические и просодические нарушения при лёгкой степени дизартрии: межзубное произношение переднеязычных звуков, горловой звук [p], боковое произношение свистящих, шипящих и аффрикат, дефекты смягчения и озвончения. При

лёгкой степени дизартрии изолированно звуки могут произноситься правильно, а в речевом потоке искажаться (Р.И. Мартынова). Многие исследователи – Л.В. Лопатина [28], Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская [44] – отмечают нечёткость, смазанность речи при лёгкой степени дизартрии.

Наряду с расстройствами артикуляции при лёгкой степени дизартрии часто наблюдается нарушение координации в работе дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов. Е.Ф. Архипова [4], Л.В. Лопатина [26], Р.И. Мартынова [30] отмечают, что при лёгкой степени дизартрии существенно страдает голос: он может быть хриплым, напряжённым или очень тихим, слабым, с небольшим назализованным оттенком. Характерно нарушение темпа: речь может быть ускоренной или замедленной. Неразборчивость речи при дизартрии может быть обусловлена не только расстройством артикуляции, но и нарушением мелодико-интонационной стороны речи. При лёгкой степени дизартрии отмечаются нарушения речевого дыхания: поверхностное дыхание, организация речи на вдохе, укороченный выдох.

Во многих исследованиях, посвящённых изучению лёгкой степени дизартрии, отмечается распространённость у детей нарушения фонематического восприятия (Е.Ф. Соботович, Л.В. Лопатина): дети испытывают затруднения в различении на слух звонких-глухих, твёрдых-мягких звуков, аффрикат и составляющих их элементов; дети с трудом овладевают навыками звукового и слогового анализа и синтеза. Лёгкая степень дизартрии в итоге может осложняться фонетико-фонематическим недоразвитием, общим недоразвитием речи и другими речевыми расстройствами [4].

Многие исследователи отмечают особенности формирования высших психических функций у детей с лёгкой степенью дизартрии (Р.И. Мартынова [30]; Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова [31]). Внимание характеризуется пониженным уровнем устойчивости и переключаемости; память снижена. У детей с лёгкой степенью дизартрии также отмечаются нарушения формирования пространственно-временных представлений, трудности ориентировки в схеме тела [30]. Может отмечаться задержка темпа психического развития.

Причиной этого Р.И. Мартынова считает недостаточную подвижность основных нервных процессов в коре больших полушарий головного мозга.

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова рассматривают особенности психического развития детей с дизартрией в рамках клиники детского церебрального паралича [31]. Они отмечают у детей нарушения умственной работоспособности: повышенную истощаемость психических процессов, утомляемость, чрезвычайную раздражительность, капризность, плаксивость.

У детей с лёгкой степенью дизартрии наблюдаются эмоционально-волевые нарушения: повышенная эмоциональная возбудимость, истощаемость нервной системы, повышенная чувствительность к обычным раздражителям, склонность к колебаниям настроения. На первом году жизни такие дети беспокойны, много плачут, требуют к себе постоянного внимания; у них наблюдаются нарушения сна и аппетита, метеочувствительность. В дошкольном и школьном возрасте дети часто проявляют непослушание, они склонны к раздражительности, проявляют двигательное беспокойство, усиливающееся при утомлении. Некоторые дети склонны к реакциям истероидного типа; другие дети пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменяющимся обстоятельствам.

Многие авторы отмечают, что нарушения произносительной стороны речи у детей с лёгкой степенью дизартрии являются стойкими и трудно поддаются коррекции. Это обстоятельство отрицательно сказывается на развитии ребёнка. Установлена взаимосвязь между нарушением произносительной стороны и формированием фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Данные нарушения приводят к трудностям при обучении в школе (Е.Ф. Архипова [2], Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова [29]).

1.3 Характеристика фонетико-фонематического недоразвития речи у детей

Речевая деятельность имеет сложное строение. По утверждению Р.Е.Левиной, от того, какие элементы речевой системы оказываются нару-

шенными, зависит характер дефекта; для изучения последнего необходим анализ существующих между нарушениями связей [34].

Самый распространённый дефект у детей среднего и старшего дошкольного возраста – нарушение звукопроизношения: неправильное произношение отдельных звуков или групп звуков при отсутствии нарушений физического слуха. Изучение речи этих детей показывает, что у некоторых из них оказывается несформированным не только звукопроизношение, но и ритмико-слоговая структура слова, восприятие фонем. Подобные нарушения в будущем могут привести к трудностям при овладении письменной речью [50].

Сочетание нарушений звукопроизношения с нарушением фонематической стороны речи является, по классификации Р.Е. Левиной, фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, при нормальном слухе и сохранном интеллекте [25].

В случаях нарушения произношения определённого звука может ухудшаться и его восприятие. Р.Е. Левина пришла к выводу о том, что фонематическое восприятие играет важнейшую роль в полноценном усвоении звуковой стороны речи. Исследователи обнаружили, что у детей, у которых нарушение звукопроизношения сочетается с нарушением восприятия фонем, отмечается незаконченность процессов формирования произношения и восприятия звуков, которые отличаются друг от друга тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического слуха детей влияет на овладение навыками звукового анализа: на уровень сформированности навыка по определению последовательности звуков в слове, умению ориентироваться в звуковом составе слова. Имеет значение также, первичным или вторичным является фонематическое недоразвитие (Л.Ф. Спирова [45]).

Вторичное недоразвитие фонематического слуха отмечается при нарушениях кинестетических ощущений при артикуляции, встречающихся при анатомических дефектах артикуляционного аппарата и нарушениях его моторики. В этих случаях нарушается нормальное артикуляционно-акустическое взаимодействие, являющееся одним из важнейших механизмов развития фонетической стороны речи.

В случае первичного нарушения фонематического слуха возможности детей по овладению навыками звукового анализа и уровень его сформированности ниже, чем при вторичном.

Несформированность звукопроизношения при ФФНР может быть различной (Г.А. Каше [19]):

1. Неотчётливое произнесение некоторых звуков.
2. Недифференцированное произнесение пар или групп звуков, когда несколько артикуляционно близких звуков в речи заменяются одним звуком.
3. Замены звуков на более простые по артикуляции, например, замена [ш] на [с], [р] на [л'].
4. Нестойкое употребление звуков в речи, выражающееся в том, что одно и то же слово ребёнок при неоднократном повторении или в разных контекстах произносит по-разному.
5. Смешение звуков в речи, когда в одних случаях звуки употребляются ребёнком правильно, а в других случаях взаимозамещаются. При этом неустойчивость произношения усиливается в самостоятельной речи ребёнка. Это свидетельствует о том, что подобные нарушения произношения в значительной степени связаны с недоразвитием фонематического слуха.

Часто на фоне фонематического недоразвития отдельные звуки оказываются у детей сформированными, но произносятся дефектно: звук [р] может быть горловым, произношение шипящих и свистящих звуков может носить межзубный или боковой характер и т.п. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается нечёткость речи, недостаточная её выразитель-

ность. В основном это дети с такими речевыми нарушениями, как ринология, дизартрия, дислалия.

При ФФНР слоговой контур слова, как правило, воспроизводится детьми правильно. Но иногда дети сокращают группы согласных в составе слогов. Такие отклонения в речи детей также обусловлены недостаточной сформированностью фонематической стороны речи.

Недостаточное развитие фонематического восприятия выражается в следующем:

а) нечёткое различение на слух фонем как в собственной, так и в чужой речи, в первую очередь звонких-глухих, свистящих-шипящих, твёрдых-мягких;

б) неподготовленность детей к овладению элементарными формами звукового анализа и синтеза;

в) трудности при анализе звукового состава речи.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей может быть выявлено несколько состояний (Г.В. Чиркина):

1. Недостаточное различение и трудности в анализе только тех звуков, произношение которых нарушено; в остальном звуковой и слоговой состав слова анализируются ребёнком правильно. Это наиболее лёгкое проявление недоразвития фонетико-фонематической стороны речи.

2. Недостаточное различение многих звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции. В этих случаях наблюдается более грубое нарушение звукового анализа.

3. Глубокое фонематическое недоразвитие проявляется в том, что ребёнок «не слышит» звуков в слове, не может определить их последовательность и выделить их из состава слова.

Раннее выявление детей с ФФНР – необходимое условие для коррекции недостатков в дошкольном возрасте, что, в свою очередь, является профилактикой нарушений письма в будущем [25].

Таким образом, к категории детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и фонематический слух. Наряду с нарушенным звукопроизношением у детей с ФФНР могут наблюдаться ошибки при произнесении многосложных слов. Без логопедического воздействия ребёнок не научится различать и узнавать фонемы на слух, анализировать звуковой и слоговой состав слов, что в будущем приведёт к трудностям при овладении письмом.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Артикуляционная база в онтогенезе постепенно формируется к пяти годам. Усвоение звуков в произносительном плане зависит от их артикуляционных свойств, а опознавание звуков на слух осуществляется в соответствии с их акустическими свойствами. Если фонематический слух формируется своевременно, то в норме к возрасту пяти лет у ребёнка нормализуется звуковая сторона речи.

Частым нарушением речи у детей в настоящее время является дизартрия. Лёгкая степень дизартрии – одно из самых трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. Структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи, а также моторной сферы, высших психических функций.

Возникающие при артикуляции звуков нарушения не позволяют формироваться правильным, чётким кинестетическим ощущениям, необходимым при становлении звукопроизношения. Это приводит к недоразвитию фонематического слуха, которое, в свою очередь, задерживает процесс формирования правильного произношения звуков у детей с лёгкой степенью дизартрии. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения.

У детей с лёгкой степенью дизартрии распространены нарушения фонематического слуха: возникают трудности в различении твёрдых-мягких,

звонких-глухих звуков, аффрикат и составляющих их элементов. Дети с трудом овладевают звуко-слоговым анализом и синтезом. Лёгкая степень дизартрии в итоге может осложняться фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

К категории детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи относятся дети, у которых нарушены произносительная сторона речи и фонематические процессы при нормальном физическом слухе и интеллекте. Без коррекционной работы такие дети не научатся различать и узнавать фонемы на слух, не овладеют навыками звукового и слогового анализа и синтеза, что в будущем приведёт к появлению стойких ошибок на письме и, как следствие, к трудностям в усвоении школьной программы.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1 Организация эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе логопункта муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Звёздочка» комбинированного вида в городе Нижний Тагил, Свердловская область. В эксперименте участвовало десять детей – старших дошкольников – в возрасте пяти лет с логопедическим заключением «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Лёгкая степень дизартрии».

Дети для констатирующего эксперимента отбирались на основе изучения медико-педагогической документации и по рекомендации логопеда.

Разделы констатирующего эксперимента:

1. Анализ медико-педагогической документации.
2. Изучение моторной сферы.
3. Исследование звукопроизношения.
4. Изучение состояния фонематического слуха.
5. Изучение состояния фонематического восприятия.

Материал для обследования был взят из методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [48], на основании которых были определены структура, объём, содержание логопедического обследования.

Для каждого направления обследования были разработаны параметры количественной и качественной оценки результатов.

2.2 Анализ медико-педагогической документации

Для изучения и анализа были взяты протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, анкеты, заполненные родителями, выписки из ис-

тории развития детей, заверенные печатями и подписями врачей. Результаты изучения медико-педагогической документации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения медико-педагогической документации

Испытуемые	Общий анамнез				Речевой анамнез			
	беременность	роды	раннее развитие	заболевания	гулеление	лепет	первые слова	фраза
Глеб	гестоз	кесарево сечение, гипоксия плода	+	ППЦНС ГГС, РЦН, ОРВИ аденоиды II-III ст. в анамнезе	+	+	+	1 г. 11 мес.
Григорий	токсикоз 1-й пол. беременности	+	+	ММД, ОРВИ острый бронхит в 9 мес.	+	+	1 г. 4 мес.	+
Иван В.	токсикоз 1-й пол. беременности	+	+ ходит в 1 г. 2, 5 мес.	ПЭП ММД ОРВИ	+	+	+	2 г. 1 мес.
Иван С.	хр. пиелонефрит	кесарево сечение, гипоксия плода	ходит в 1 г. 3 мес.	ППЦНС ММД, ОРВИ аденоиды II-III ст. в анамнезе	3 мес.	8 мес.	1 г. 4 мес.	2 г. 3 мес.
Кира	гестоз	+	+	РЦН ОРВИ	4 мес.	7 мес.	+	+
Кристина	ОРВИ в I триместре	+	+	РЦН, фолликулярная ангина в 10 мес., ОРВИ	+	7 мес.	+	+
Марина	токсикоз 1-й пол. беременности	кесарево сечение	+ ходит в 1 г. 3 мес.	РЦН ММД ОРВИ	3 мес.	+	1 г. 3 мес.	2 г. 4 мес.
Никита	+	преждеврем. роды	+	РЦН, ММД острый бронхит в 6 мес.	+	+	+	1 г. 11 мес.
Полина	+	кесарево сечение	+	РЦН, ОРВИ острый фарингтонзиллит в 11 мес.	+	+	+	2 г. 1 мес.
Тимур	повышенное АД	+	+	ММД, ветряная оспа в 6 мес., мононуклеоз в 1 г. 1 мес.	3 мес.	8 мес.	1 г. 5 мес.	2 г. 2 мес.

Как видно из таблицы 1, общий анамнез обследуемых детей был отягощён. Среди наиболее частых патологий беременности был токсикоз первой половины беременности – 30%. Далее по мере убывания частоты: гестоз – 20%, хронические заболевания матери (хронический пиелонефрит, артериальная гипертензия) – 20%, острая респираторная вирусная инфекция в I триместре – 10%. В 20% случаев беременность протекала без патологий.

Среди патологий родов отмечаются: оперативное вмешательство – 40%, причём в половине случаев диагностирована гипоксия плода; преждевременные роды – 10%. В 50% случаев роды протекали без патологии.

Раннее развитие детей в 70% случаев укладывалось в нормативы; в 30% случаев отмечается позднее (в 1 год 2,5 месяца – 1 год 3 месяца) начало самостоятельной ходьбы.

Анализируя заболеваемость детей, можно увидеть, что в 30% случаев детям был поставлен диагноз «перинатальная патология центральной нервной системы (ППЦНС)» либо «перинатальная энцефалопатия (ПЭП)», что равнозначно. В то же время диагноз «резидуальная церебральная органическая недостаточность (РЦН)» имеют 60% обследуемых детей; у остальных 40% имеется диагноз «минимальная мозговая дисфункция (ММД)». Диагноз «ММД» также стоит и у трети детей, имеющих в анамнезе диагноз «РЦН». В целом нужно отметить, что неврологический диагноз имеют все дети.

Из анализа медико-педагогической документации видно, что большинство детей (80%) соматически ослаблены, часто болеют острыми респираторными вирусными инфекциями.

Анализируя речевой анамнез, можно сделать вывод, что позднее начало гуления (3 – 4 мес.) отмечено у 40% детей, позднее начало лепета – также в 40% случаев. Первые слова поздно, в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 5 месяцев, начали говорить 40% обследуемых детей. Позднее появление фразы отмечено уже в 70% случаев.

Анализируя представленные в таблице данные, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей в той или иной степени отягощён общий

анамнез. Исходя из данных, детей можно разделить на группы по количеству факторов, отягощающих их развитие. В первую группу вошли дети, в анамнезе которых выявлено много отягощающих факторов – это Иван С. и Марина (20% от общего числа обследуемых детей). У них анамнез отягощён по всем рассматриваемым параметрам: патология беременности, родов, нарушения в раннем развитии, высокая заболеваемость. Во вторую группу вошли дети, анамнез которых отягощён по трём параметрам – это Глеб и Иван В. (20%). В третью, самую многочисленную, группу вошли все остальные дети (60%), у которых анамнез отягощён по двум параметрам.

У детей из первой группы, у которых анамнез отягощён по всем параметрам, отмечается задержка в появлении практически всех показателей в речевом развитии: гуления, лепета, первых слов, фразы (у Марины лепет появился вовремя, но эти данные взяты со слов матери). Таким образом, наблюдается корреляция между отягощённым общим анамнезом и нарушениями, задержками в речевом развитии.

У детей из второй и третьей группы нарушения в речевом развитии отмечены по одному (60%) либо двум (10%) параметрам. Исключение составляет Тимур, у которого, несмотря на то, что его общий анамнез отягощён по двум параметрам, имеет нарушения в речевом развитии по всем показателям; однако это можно объяснить тем, что в раннем возрасте ребёнок переболел двумя серьёзными инфекционными заболеваниями, которые могли отрицательно сказаться на состоянии центральной нервной системы и, как следствие, на его речевом развитии.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей общий анамнез отягощён в той или иной степени, все они имеют неврологические диагнозы («перинатальная патология центральной нервной системы», «резидуальная церебральная органическая недостаточность», «минимальная мозговая дисфункция»); как следствие, у всех детей отмечаются нарушения в раннем речевом развитии.

2.3 Обследование моторной сферы

Моторная сфера детей обследовалась по трём направлениям:

1. Обследование общей моторики.
2. Обследование мелкой моторики.
3. Обследование артикуляционной моторики.

В общей моторике обследовались: статическая координация движений (2 пробы), динамическая координация движений (2 пробы), темп (2 пробы), ритмическое чувство (2 пробы). Содержание проб приведено в приложении 1.

Критерии оценки выполнения проб на статическую и динамическую координацию движений:

- 3 балла – норма;
- 2 балла – отмечалось от одного до двух недочётов;
- 1 балл – отмечалось три и более недочёта.

Результаты обследования общей моторики детей приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования общей моторики

Испытуемые	Статика		Динамика		Темп		Ритм		Средний балл
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Глеб	2	2	2	3	1	2	1	2	1,9
Григорий	3	2	3	2	2	2	1	2	2,1
Иван В.	2	2	3	2	2	2	1	2	2,0
Иван С.	2	1	1	2	1	2	1	1	1,4
Кира	3	2	2	2	1	2	2	2	2,0
Кристина	2	2	2	2	1	2	2	2	1,9
Марина	2	1	1	1	1	2	1	2	1,4
Никита	3	2	3	2	2	2	2	2	2,3
Полина	3	2	2	3	2	2	2	3	2,4
Тимур	2	1	2	2	1	2	2	2	1,8
Средний балл	2,4	1,7	2,1	2,1	1,4	2,0	1,5	2,0	

Результаты, представленные в таблице 2, позволяют сделать вывод, что наиболее сохранны у детей в общей моторике статика и динамика (средние

баллы от 1,7 до 2, 4); наименее сохранны – темп и ритмическое чувство (средние баллы от 1,4 до 2,0).

Наиболее лёгкой для детей оказалась первая проба на исследование статической координации движений – стоять с закрытыми глазами, стопы ног на одной линии (средний балл за выполнение – 2,4). Однако вторая проба на исследование статики в общей моторике показала низкий результат – 1,7 баллов. Пробы на динамическую координацию движений – выполнение подряд трёх-пяти приседаний – вызвали у детей одинаковые трудности (средний результат – 2,1 балла). Наиболее трудными для детей оказались пробы на исследование темпоральной организации общей моторики и исследование ритмического чувства. Хуже всего дети справились с пробой на исследование темпа – в течение определённого времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом, по сигналу выполнять движения мысленно, а по следующему сигналу показать, на каком движении остановились (1,4 балла). Некоторые дети не понимали задание, у многих темп выполнения был замедленный. Также большие трудности для детей представила первая проба на исследование ритма – повторить ритмический рисунок, который простучали карандашом (средний результат – 1,5 балла). Все дети нарушали количество элементов в ритмическом рисунке при удлинении образца.

Дети были поделены на три группы в зависимости от результатов, полученных при обследовании. В первую группу вошли Полина и Никита, продемонстрировавшие самые лучшие показатели по развитию общей моторики, – 2,4 и 2,3 балла соответственно. Эта группа составила 20% от общего числа обследованных детей. Во вторую группу вошли Глеб, Григорий, Иван В., Кира, Кристина и Тимур. Эти дети (60% от всех обследованных) продемонстрировали средние показатели, от 1,8 до 2,1 балла. В третью группу вошли Иван С. и Марина, показавшие самые низкие результаты – по 1,4 балла каждый; данная группа составила 20% от общего числа обследованных детей. Этим детям при выполнении проб требовалась многократная инструкция, показ задания; пробы выполнялись в замедленном темпе.

Ни один ребёнок не выполнил все задания верно, без недочётов. Таким образом, при обследовании обнаружены нарушения общей моторики у всех детей.

В мелкой моторике обследовались: статическая координация движений (4 пробы) и динамическая координация движений (4 пробы).

Содержание проб представлено в приложении 1.

Критерии оценки выполнения проб:

3 балла – норма;

2 балла – отмечалось от одного до двух недочётов;

1 балл – отмечалось три и более недочёта.

Результаты обследования мелкой моторики детей приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования мелкой моторики

Испытуемые	Статика				Динамика				Средний балл
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Глеб	3	2	3	2	3	2	2	3	2,5
Григорий	3	2	3	3	3	2	2	2	2,5
Иван В.	3	2	2	2	3	2	2	3	2,4
Иван С.	2	1	1	2	3	2	1	1	1,6
Кира	3	2	2	2	3	2	2	3	2,4
Кристина	3	3	2	2	3	2	2	2	2,4
Марина	2	1	2	1	2	1	2	1	1,5
Никита	3	2	2	3	3	2	2	3	2,5
Полина	3	2	3	3	3	3	3	2	2,8
Тимур	2	2	1	2	3	2	2	2	2,0
Средний балл	2,7	1,9	2,1	2,2	2,9	2,0	2,0	2,2	

Результаты, представленные в таблице 3, позволяют сделать вывод, что в мелкой моторике у детей чуть более сохранна динамика по сравнению со статикой. Минимальный средний балл в пробах на динамическую координацию движений – 2,0, максимальный – 2,9, средний балл за выполнение всех четырёх проб – 2,3; в то же время минимальный средний балл в пробах на

статическую координацию движений – 1,9, максимальный – 2,7, средний балл за выполнение четырёх проб – 2,2.

Наиболее лёгкой для детей при исследовании статической координации движений оказалась проба – распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счёт (средний результат – 2,7 баллов). Практически все дети справились с пробой на динамическую координацию движений: пальцы сжать в кулак – разжать (средний балл – 2,9); один недочёт при выполнении этой пробы был только у Марины.

Наиболее трудной для детей оказалась проба на исследование статики в мелкой моторике – выставить первый и пятый пальцы и удерживать эту позу под счёт (1,9 баллов). Многие дети подбирали позу, удерживали её с напряжением. Наиболее трудными при исследовании динамической координации движений оказались проба попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем, начиная со второго пальца, и задание менять положение обеих рук одновременно, одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (средний балл за обе пробы – 2,0). У детей отмечались скованность движений, нарушение темпа выполнения движения, нарушение переключения от одного движения к другому.

Самые лучшие показатели по развитию мелкой моторики продемонстрировала Полина – 2,8 балла (10% от общего числа детей). Самые низкие показатели – у Марины и Ивана С. (20% от общего числа детей) – 1,5 балла и 1,6 балла соответственно. 70% детей продемонстрировали средние показатели. Отсутствие недочётов при выполнении всех заданий не было отмечено ни у одного ребёнка, таким образом, мелкая моторика в той или иной степени оказалась нарушенной у всех обследованных детей.

Обследование артикуляционной моторики включало исследование двигательной функции губ (4 пробы), двигательной функции языка (4 пробы) и двигательной функции нижней челюсти (3 пробы). Содержание проб приведено в приложении 1.

Критерии оценки выполнения заданий:

3 балла – норма;

2 балла – отмечалось от одного до двух недочётов;

1 балл – отмечалось три и более недочёта.

Результаты обследования артикуляционной моторики представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования артикуляционной моторики

Испытуе- мые	Губы				Язык				Нижняя челюсть			Сред- ний балл
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	
Глеб	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2,5
Григорий	3	3	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2,5
Иван В.	2	2	3	2	1	2	1	2	3	1	1	1,8
Иван С.	2	2	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1,6
Кира	3	3	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2,3
Кристина	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2,2
Марина	3	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1	1,7
Никита	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	2,5
Полина	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	3	2,3
Тимур	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2,4
Средний балл	2,7	2,3	2,9	2,0	1,7	2,4	1,6	1,9	3,0	1,6	2,0	

Анализ представленных в таблице 4 данных позволяет сделать вывод о том, что наиболее сохранными у обследуемых детей оказались двигательные функции губ (средние баллы от 2,0 до 2,9).

Практически все дети справились с заданием растянуть губы в улыбке (средний балл за задание – 2,9). Хуже всех среди проб на исследование двигательных функций губ детьми выполнено задание одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю вниз (средний балл – 2,0).

Среди проб на исследование двигательных функций языка наиболее лёгким для детей оказалось задание переводить кончик языка поочерёдно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ (2,4 балла). Наибольшие трудности у детей вызвали задания положить широкий язык на нижнюю губу и поддержать под счёт и задание сделать язык широким, а затем узким (средние

баллы – 1,7 и 1,6 соответственно). При выполнении этих проб у детей отмечались отклонения языка в сторону, тремор, невозможность удержать позу.

При исследовании двигательных функций нижней челюсти самым лёгким для детей оказалось задание широко раскрыть рот при произношении звука и закрыть – с ним справились 100% детей. Наиболее трудным оказалось задание сделать челюстью движение вправо-влево (1,6 баллов). Задание выдвинуть нижнюю челюсть вперёд также вызывало у детей затруднения, в полном объёме с заданием справились только 40% детей (средний балл за выполнение задания – 2,0).

Обследование показало, что лучше всего артикуляционная моторика развита у Глеба, Григория и Никиты (30% детей). Самые низкие показатели – у Ивана В., Ивана С. и Марины (30% от общего числа детей). 40% детей (Кира, Кристина, Полина, Тимур) демонстрируют средние показатели. В общей сложности те или иные нарушения артикуляционной моторики выявлены у всех обследованных детей.

2.4 Результаты обследования звукопроизношения

При обследовании звукопроизношения применялись задания, позволяющие определить, как ребёнок произносит звуки в различных фонетических условиях в словах, в собственной речи. Для проверки произношения звуков использовались специально подобранные предметные картинки, в названиях которых исследуемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова. При обследовании каждой группы звуков также отмечалось, как проверяемый звук используется в собственной речи.

Таким образом, для обследования произношения каждого звука использовались следующие приёмы:

- 1) предъявление ребёнку оптического раздражителя (картинки); ребёнок должен назвать изображённый предмет;
- 2) воспроизведение ребёнком слова по слуху;

3) предъявление сюжетной картинки; ребёнок должен описать изображённое на ней.

На основе полученных данных определялся характер нарушения произношения: отсутствие, искажение, замена или смешение звуков.

Критерии оценки полученных результатов:

3 балла – правильное произношение всех звуков;

2 балла – дефектное произношение одной-двух фонетических групп;

1 балл – дефектное произношение трёх и более фонетических групп.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице

5.

Таблица 5

Результаты обследования звукопроизношения

Испытуемые	Свистящие звуки	Шипящие звуки	[р]	[л]	Заднеязычные звуки	Баллы
Глеб	межзубный сигматизм	межзубный сигматизм	[р]→[л] [р']→[л']	+	+	1
Григорий	межзубный сигматизм	[ш]→[с] [ж]→[з]	отсутствует	отсутствует	+	1
Иван В.	боковой сигматизм	[ш]→[с] [ж]→[з] [щ]→[с']	отсутствует	губно-губной ламбдаизм	+	1
Иван С.	межзубный сигматизм	[ш]→[с] [ж]→[з]	велярный ротаизм	отсутствует	+	1
Кира	межзубный сигматизм [ц]→[с]	[ш]→[с] [ж]→[з] [щ]→[с']	отсутствует	отсутствует	+	1
Кристина	+	+	[р]→[л'] [р']→[л']	[л]→[л']	+	2
Марина	[с]→[с'] [з]→[з']	[ш]→[с'] [ж]→[з'] [щ]→[с']	[р]→[л'] [р']→[л']	[л]→[л']	+	1
Никита	межзубный сигматизм	[ш]→[с] [ж]→[з]	отсутствует	отсутствует	+	1
Полина	[с]→[ш] [з]→[ж]	[ш]→[с] [ж]→[з] [щ]→[с']	отсутствует	отсутствует	+	1
Тимур	+	[ш]→[с] [ж]→[з]	отсутствует	отсутствует	[к]→[т] [г]→[д]	1

После анализа представленных в таблице данных было проведено сопоставление групп звуков, нарушенных у детей. Было установлено, что произношение одних звуков страдает чаще, других – реже. На рисунке 1 представлено распределение нарушенных звуков в процентном отношении у обследуемых детей.

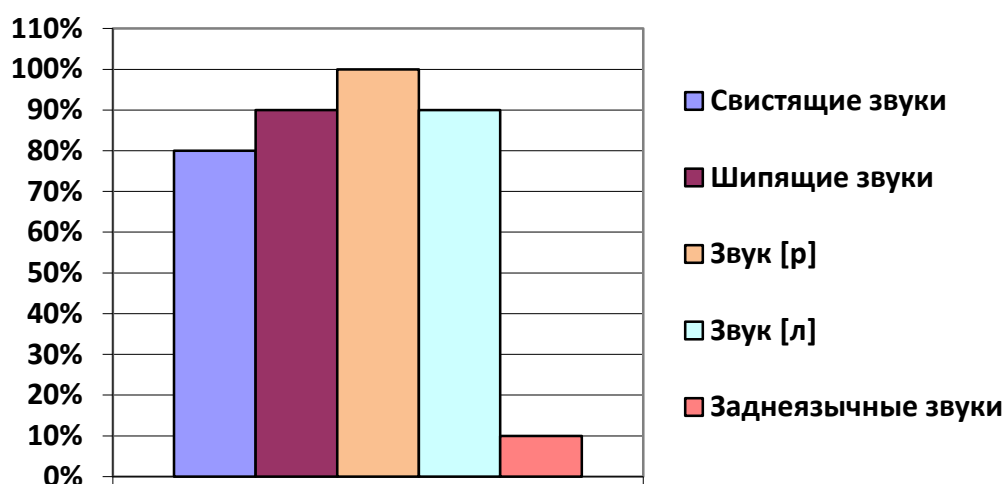


Рис. 1. Распределение нарушенных звуков у обследуемых детей в процентном отношении

Таким образом, наиболее частые дефекты наблюдались в произношении звуков [р] и [л], в группе шипящих и свистящих звуков. Произношение звука [р] нарушено у 100% обследованных детей, произношение звука [л] – у 90% детей; шипящие и свистящие звуки оказались нарушенными у 90% и 80% детей соответственно. Дефектное произношение заднеязычных звуков наблюдалось только у одного ребёнка (10% от общего числа обследованных детей).

Было важно установить, у скольких детей нарушение звукопроизношения является мономорфным либо полиморфным. Как видно из таблицы 5, дефектное произношение звуков одной фонетической группы наблюдается только у одного ребёнка (у Кристины нарушено только произношение соноров), что составляет 10% от общего числа детей. У остальных 90% детей отмечается дефектное произношение звуков трёх фонетических групп. На ри-

сунке 2 представлено процентное соотношение детей с мономорфным и полиморфным нарушением звукопроизношения.



Рис. 2. Соотношение полиморфных и мономорфных нарушений звукопроизношения у обследованных детей

Таким образом, мономорфное нарушение звукопроизношения выявлено только в 10% случаев – у одного ребёнка; у 90% детей (у 9 дошкольников) наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения. Важно было узнать, как соотносятся в процентном отношении антропофонические и фонологические дефекты у детей. Это соотношение представлено на рисунке 3.

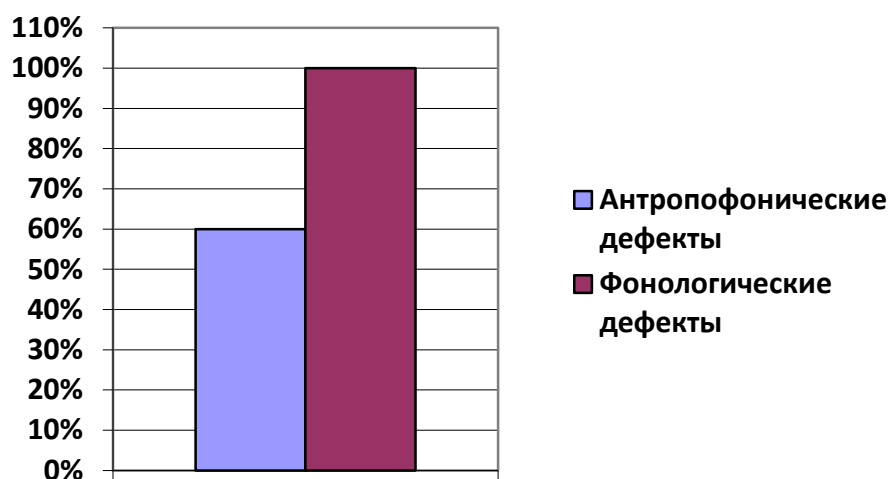


Рис. 3. Соотношение антропофонических и фонологических дефектов у обследованных детей

Таким образом, антропофонические дефекты (искажение звуков) наблюдается у 60% обследуемых детей, фонологические дефекты (отсутствие звука, замена или смешение звуков) – у 100% детей.

Было важно выяснить, как дефекты звукопроизношения распределяются по видам. На рисунке 4 представлено данное распределение в процентном отношении.

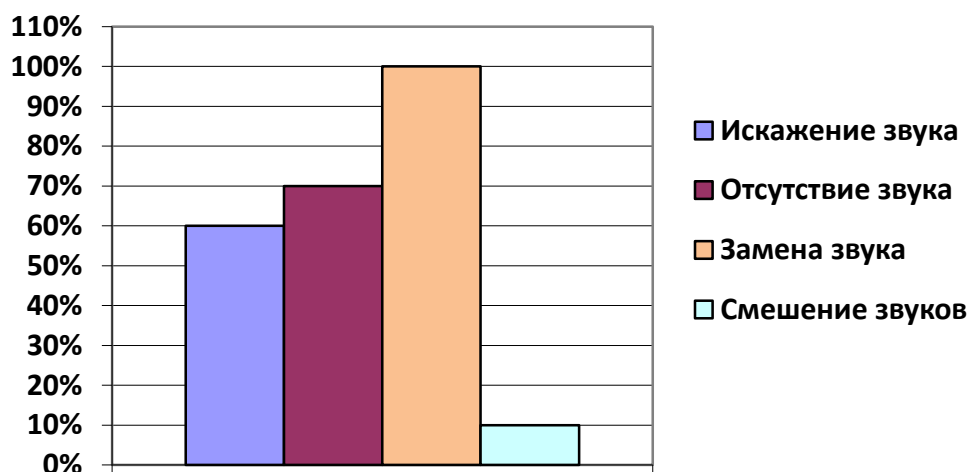


Рис. 4. Распределение дефектов звукопроизношения по видам у обследуемых детей в процентном отношении

Как видно из рисунка 4, искажение звуков отмечается у 60% детей, отсутствие какого-либо звука – у 70% детей, смешение звуков – у 10% (Полина), замена звуков – у 100% детей.

Таким образом, у всех обследованных детей выявлены нарушения звукопроизношения в виде искажений звуков, их отсутствия, замен либо смешения звуков. У большинства детей (90%) отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

2.5 Результаты обследования фонематического слуха

Для обследования состояния фонематического слуха у детей использовались задания, при выполнении которых выявлялась способность к дифференциации звуков по следующим акустическим признакам:

- звонкость – глухость;
- твёрдость – мягкость;
- сонорные звуки [р] – [л];
- свистящие – шипящие звуки.

Содержание заданий представлено в приложении 1.

Критерии оценки полученных результатов:

3 балла – различение всех звуков;

2 балла – неразличение одного-двух акустических признаков звуков;

1 балл – неразличение трёх и более акустических признаков звуков.

Результаты обследования фонематического слуха представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты обследования фонематического слуха

Испытуемые	Звонкость-глухость	Твёрдость-мягкость	[р] - [л]	Свистящие-шипящие	Баллы
Глеб	+	+	[р]-[л] [р']-[л']	+	2
Григорий	+	+	[р]-[л] [р']-[л']	+	2
Иван В.	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж] [с']-[ш']	2
Иван С.	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж]	2
Кира	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж] [с]-[ц]	2
Кристина	+	[л]-[л']	[р]-[л] [р']-[л']	+	2
Марина	+	[л]-[л'] [с]-[с'] [з]-[з']	[р]-[л] [р']-[л']	[с]-[ш] [з]-[ж] [с']-[ш']	1
Никита	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж]	2
Полина	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж]	2
Тимур	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж]	2

Исследование состояния фонематического слуха позволяет сделать вывод о том, что у всех детей функции фонематического слуха развиты недостаточно. 80% детей не различают звуки по одному акустическому признаку, 10% – по двум, 10% детей не различают звуки по трём акустическим признакам.

У 70% детей нарушено различение свистящих и шипящих звуков. Наиболее сохранным оказалось различение звуков речи по признаку звонкости-глухости: не выявлено ни одного случая неразличения звуков по данному акустическому признаку. По признаку твёрдости-мягкости не различают звуки 20% детей. Соноры [р] – [л] не различают 40% детей. 10% детей не различает звуки по трём акустическим признакам: твёрдость-мягкость, свистящие-шипящие и соноры [р] – [л].

Отсутствие звуков в речи (соноров [л], [р]) в одном случае явилось результатом недоразвития фонематических функций (Григорий), следовательно, в данном конкретном случае отсутствие соноров в речи – фонологический дефект. Во всех остальных случаях дети хорошо опознавали соноры на слух, что говорит о том, что причиной отсутствия соноров в речи оказался несформированный артикуляционный уклад данных звуков, что позволяет отнести данный дефект звукопроизношения у этих детей к антропофоническим.

Наибольшая трудность была выявлена в различении детьми нарушенных в их произношении звуков в случае замен или смешения звуков, что характерно для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Единственным исключением оказался случай Григория, который, как показало обследование фонематического слуха, хорошо различает свистящие и шипящие звуки; следовательно, замена в его речи шипящих звуков на свистящие обусловлена не неумением различать акустические признаки свистящих и шипящих звуков, а несложившимися артикуляционными укладами шипящих [ш] и [ж].

Замены Тимуром звуков [к] и [г] на звуки [т] и [д] также относятся к антропофоническим дефектам: как показало обследование, ребёнок хорошо опознавал звуки [к] и [г] на слух.

Звуки, которые дети произносили искажённо (случаи межзубного и бокового сигматизмов, велярного ротацизма, губно-губного ламбдацизма), хорошо различались детьми на слух, что характерно для антропофонических дефектов, когда звук произносится ненормированно не по причине неразличения его акустических признаков, а в связи с неправильно сложившимся артикуляционным укладом данного звука; искажённый же звук в фонологической системе ребёнка занимает место нормативного звука.

Таким образом, нарушения функций фонематического слуха отмечены у всех детей.

2.6 Результаты обследования фонематического восприятия

Для обследования состояния фонематического восприятия у детей использовались следующие задания:

1. Определение количества звуков в слове (1 проба).
2. Определение последовательности звуков в слове (1 проба).
3. Определение места звука в слове (3 пробы).

Содержание проб на обследование состояния фонематического восприятия у детей представлено в приложении 1.

Критерии оценки полученных результатов:

- 3 балла – правильное выполнение всех заданий;
- 2 балла – ошибки в выполнении одного-двух заданий;
- 1 балл – ошибки в выполнении трёх и более заданий.

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты обследования фонематического восприятия

Испытуемые	Определение количества звуков в слове	Определение последовательности звуков в слове	Определение места звука в слове			Баллы
			1	2	3	
Глеб	-	-	+	+	+	2
Григорий	+	-	+	+	+	2
Иван В.	-	+	-	+	-	1
Иван С.	+	-	+	+	-	2
Кира	-	+	-	+	+	2
Кристина	-	-	+	+	-	1
Марина	-	-	+	-	-	1
Никита	+	-	+	+	+	2
Полина	-	+	-	+	+	2
Тимур	+	-	+	+	+	2

Анализируя представленные в таблице 7 данные, можно сделать вывод, что фонематическое восприятие развито недостаточно у всех детей. 70% детей допустили ошибки в выполнении одного-двух заданий из пяти; 30% не справились с тремя-четырьмя заданиями из пяти. При этом только с одним заданием не справилось 30% детей, с двумя – 40%, с тремя – 20%, с четырьмя – 10 %. Детей, не справившихся ни с одним из заданий, выявлено не было.

Было важно выяснить, какие задания вызывали у детей наибольшие трудности. На рисунке 5 представлено распределение заданий по количеству справившихся с ними детей в процентном отношении.

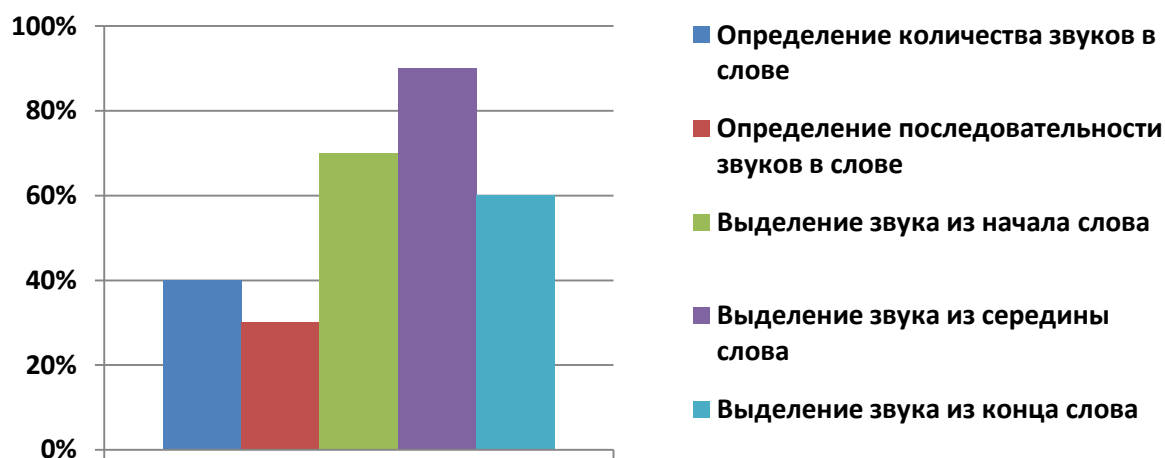


Рис. 5. Распределение заданий по количеству справившихся с ними детей в процентном отношении

Таким образом, с заданием на определение количества звуков в слове справились 40% детей, с заданием на определение последовательности звуков в слове – 30% обследованных. С заданиями на определение места звука дети справились лучше: выделить звук из начала слова смогли 70% детей, из середины слова – 90% детей, из конца слова – 60% обследованных. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что наиболее трудными для детей оказались задания на определение количества и последовательности звуков в слове. Наиболее лёгким заданием для детей оказалось выделение звука из середины слова.

Сопоставляя результаты обследования у детей фонематического слуха и фонематического восприятия, можно сделать вывод, что данные этих двух обследований коррелируют друг с другом. Как видно из таблицы, хуже всех с заданиями на звуковой анализ справилась Марина – она правильно выполнила только одно задание из пяти. Этот результат коррелирует с обследованием у данного ребёнка функций фонематического слуха: она единственная из всех обследованных детей не различает звуки по трём акустическим признакам. Подобная связь наблюдается и в случае Кристины: ребёнок не различает звуки по двум акустическим признакам, и при обследовании фонематического восприятия не справилась с тремя заданиями из пяти. Остальные дети, как показало обследование, не различают звуки по какому-либо одному акустическому признаку, и фонематическое восприятие у этих детей оказалось более развитым: они допустили одну-две ошибки при выполнении заданий. Единственным исключением оказался Иван В., который не различает звуки по одному акустическому признаку, но при звуковом анализе допустил три ошибки.

Следовательно, неразличение звуков по нескольким акустическим признакам приводит к более грубому нарушению фонематического восприятия, и наоборот, при более развитом фонематическом слухе дети демонстрируют лучшее развитие навыков звукового анализа.

В целом нарушения функций фонематического восприятия были обнаружены у всех детей.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Подводя итоги констатирующего эксперимента, можно отметить, что у всех обследованных детей общий и речевой анамнез отягощён; все дети имеют неврологический диагноз – перинатальная энцефалопатия, резидуальная церебральная органическая недостаточность либо минимальная мозговая дисфункция. У всех детей выявлены нарушения статической и динамической координации движений в общей и мелкой моторике, нарушения двигательных функций нижней челюсти, губ и языка. Обследование показало нарушение звукопроизношения у всех детей в виде искажений звуков, их отсутствия, замен либо смещения звуков, причём у большинства отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения. Также у всех обследованных детей оказались нарушенными фонематический слух и фонематическое восприятие.

Полученные данные подтверждают педагогический диагноз – фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) и клиническую форму речевой патологии – лёгкую степень дизартрии (данные анализа медико-педагогической документации, а также выявленные в ходе обследования детей нарушения общей, мелкой и артикуляционной моторики соответствуют клинике лёгкой степени дизартрии).

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ

3.1 Анализ методической литературы по проблемам коррекции фонетико-фонематической стороны речи

Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи опирается на следующие принципы:

1. Принцип системного подхода – выдвинут Р.Е. Левиной [34]. Учитывая, что речь представляет собой сложную функциональную систему, структурные компоненты которой взаимосвязаны, нарушение отдельных компонентов речи зачастую приводит к расстройству других звеньев речевой деятельности. Это обуславливает необходимость в логопедической работе воздействовать на все стороны речи, не ограничиваясь только нарушенным звеном.

2. Принцип учёта ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев [24]). При организации коррекционной работы обязательно учитывается ведущая для данного возраста детей деятельность. Для дошкольников такой деятельностью является игра, посредством которой у детей развивается моторная сфера, высшие психические функции, речь, происходит процесс формирования личности. По утверждению Д.Б. Эльконина, игровая деятельность – важный процесс познания [55]. Сосредоточиваясь не на обучающей, а на развлекательной стороне игры, ребёнок незаметно для себя осваивает, а затем закрепляет новые умения и навыки. Это обстоятельство делает коррекционный процесс интересным для ребёнка, что повышает продуктивность и эффективность логопедической работы.

3. Онтогенетический принцип предполагает организацию коррекционной работы с учётом последовательности формирования форм речи и видов деятельности в онтогенезе.

4. Принцип развития предполагает учёт «зоны ближайшего развития» ребёнка (по Л.С. Выготскому [12]). В логопедической работе определяются задачи, которые ребёнок на данном этапе не способен решить самостоятельно, но которые может решить в совместной со взрослым, организованной деятельности. Данный принцип предполагает постепенное усложнение материала и заданий, применяемых в процессе коррекционной работы.

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [13]). Процесс формирования умственных действий проходит ряд этапов. Изначально ребёнок при выполнении действий в качестве помощи использует внешнюю опору в виде предмета или предмета-заместителя. Затем действие осваивается уже без внешней опоры, но обязательно оречевляется. Таким образом начинается процесс перенесения действия во внутренний план. На последующих этапах действие окончательно интериоризируется: сначала оно оречевляется «про себя», во внутренней речи, а на завершающем этапе действие сокращается и автоматизируется, полностью переходя в умственный план.

6. Принцип дифференцированного подхода: при организации коррекционной работы учитываются этиология, механизмы и симптомы нарушений, а также индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Изучением вопроса коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи занимались Г.А. Каше, Т.Б. Филичева [20], Г.В. Чиркина [52], Т.В. Туманова [49]. Они выделили следующие этапы в коррекционной работе:

1. Формирование фонетической системы языка. Данный этап подразумевает уточнение и закрепление произношения сохранных звуков, постановку, автоматизацию и при необходимости дифференциацию нарушенных в произношении звуков.

2. Развитие фонематического слуха – способности различать звуки на слух по различным акустическим признакам.

3. Развитие фонематического восприятия. Данный этап предполагает формирование у детей навыков звукового и слогового анализа и синтеза:

умения делить слова на звуки и слоги и, наоборот, составлять из звуков слоги и из слогов – слова.

4. На основе последнего этапа проводится работа по обучению детей элементам грамоты.

Кроме того, учитывая тот факт, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием зачастую наблюдается и некоторая задержка в развитии лексико-грамматического строя речи, в коррекционную работу включаются упражнения на обогащение, уточнение и активизацию словаря, на формирование и развитие грамматических категорий и развитие связной речи.

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова [49] рекомендуют в случаях, когда дети испытывают трудности при произнесении многосложных слов, в качестве дополнительной задачи ввести в логопедическую работу воспитание правильного произнесения слов сложной слоговой структуры.

В рекомендациях вышеуказанных авторов работа по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи указана без учёта клинического варианта патологии. Вопросами коррекционной работы при дизартрии занимались многие исследователи – О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семёнова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко, Е.Ф. Соботович, И.Б. Карелина и другие авторы.

У детей с лёгкой степенью дизартрии ведущими в структуре речевого дефекта являются нарушения фонетической стороны речи, которые обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Нарушения звукопроизношения имеют стойкий характер, оказывают отрицательное влияние на формирование фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Исходя из структуры дефекта при дизартрии определяются последовательность и система коррекционной работы.

Как отмечают многие авторы (Е.Ф. Архипова [2], И.Б. Карелина [18], О.Г. Приходько [38]), для коррекции лёгкой степени дизартрии необходим комплексный подход – сочетание психолого-педагогических мер воздействия с лечебно-оздоровительными. Медицинское воздействие, которое определяет невролог, включает медикаментозное лечение, лечебную физкультуру, физиотерапию, массаж. Основным направлением психолого-педагогического воздействия является развитие сенсорных функций – слухового и зрительного восприятия. Слуховое восприятие является основой для развития фонематического слуха, зрительное восприятие – для профилактики нарушений письма. Кроме этого, психолого-педагогическое воздействие включает в себя развитие и коррекцию пространственных представлений, графических навыков, мышления, памяти, внимания.

Коррекционная работа проводится в основном на индивидуальных занятиях. Исследователи (Е.М. Мастюкова [31], К.А. Семенова [43], Л.В. Лопатина [26], Н.В. Серебрякова [29], Е.Ф. Архипова [2]) отмечают необходимость включения в логопедические занятия специфической целенаправленной работы, обусловленной симптоматикой дизартрии. Учитывая взаимосвязь двигательных и речевых нарушений при дизартрии, необходимо одновременно работать над мелкой и артикуляционной моторикой, что обусловлено близостью в коре головного мозга зон иннервации речевого аппарата и зон иннервации мышц рук (особенно кисти и большого пальца).

Часто при дизартриях наблюдаются нарушения дыхания: поверхностное, прерывистое дыхание, нарушение координации между дыханием и артикуляцией. В связи с этим в структуру занятий по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с лёгкой степенью дизартрии вводятся упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, силы и звонкости голоса, на развитие координации между дыханием, голосом и артикуляцией. Учитывая, что при дизартрии зачастую страдает и просодическая сторона речи, в структуру логопедических занятий вводят также упраж-

нения, направленные на развитие мелодико-интонационной выразительности речи.

Таким образом, учитывая структуру дефекта при дизартрии, логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии планируется по следующим этапам:

I. Подготовительный этап, в течение которого артикуляционный аппарат готовится к формированию артикуляционных укладов. Данный этап содержит семь направлений:

1. Развитие общей моторики (проводятся различные двигательные упражнения).

2. Нормализация тонуса мышц артикуляционного аппарата, для чего проводится логопедический массаж: он нормализует тонус мимических мышц и мышц артикуляционного аппарата. Массаж также способен уменьшить проявления парезов и параличей в артикуляционной мускулатуре, уменьшить синкинезии, гиперкинезы. Логопедический массаж способствует усилению кинестетических ощущений, увеличивает диапазон артикуляционных движений, формирует произвольные движения артикуляционных органов [9]. При дизартрии массаж является необходимым условием эффективности логопедической работы. Изменяя состояние мышц артикуляционного аппарата, логопедический массаж способствует улучшению звукопроизношения.

3. Нормализация артикуляционной моторики через проведение пассивной, пассивно-активной и активной артикуляционной гимнастики.

4. Нормализация речевого выдоха – для этого проводятся упражнения по выработке более длительного, плавного выдоха; новые навыки закрепляются в упражнениях, объединяющих воедино дыхательные, голосовые и артикуляционные упражнения.

5. Нормализация голоса, для чего проводятся упражнения, направленные на развитие силы голоса и на изменение голоса по силе и высоте.

6. Нормализация просодики. В работах Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой [29] определена последовательность в работе над формированием просодической стороны речи при дизартрии: сначала проводятся упражнения по развитию ритма, подготавливающие детей к восприятию интонационной выразительности, создающие основу для усвоения логического ударения, правильной расстановки пауз. Затем ведётся работа над всеми компонентами интонации.

7. Нормализация мелкой моторики – с этой целью проводятся упражнения, способствующие выработке тонких дифференцированных движений в пальцах рук. Работа над развитием мелкой моторики, с одной стороны, способствует улучшению артикуляционной базы, с другой – обеспечивает подготовку руки ребёнка к письму.

II. Второй этап логопедической работы – выработка новых произносительных умений и навыков. На этом этапе проводятся те же упражнения, что и в подготовительном этапе, но в более сложном варианте. Направления коррекционной работы:

1. Выработка артикуляционных укладов, необходимых для артикуляции свистящих, шипящих и сонорных звуков, через выполнение артикуляционной гимнастики. Если на подготовительном этапе дети овладевали рядом артикуляционных движений, то на втором этапе переходят к серии последовательных движений, которые выполняются с обязательной опорой на зрительный, слуховой, кинестетический контроль. Такая работа направлена на формирование чётких кинестетических ощущений, что позволяет уменьшить двигательные нарушения. В результате данной работы у ребёнка готовится артикуляционная база для уточнения или постановки нарушенных звуков.

2. Определение последовательности работы над звуками. При дизартрии у детей в зависимости от проявления патологических симптомов в артикуляционной моторике порядок работы над звуками определяют индивидуально. Традиционный порядок рекомендует начинать постановку с нарушенных свистящих звуков. При дизартрии возможен вариант, когда сначала

уточняют или вызывают ту группу звуков, артикуляционный уклад которых сформировался раньше других.

3. Развитие фонематического слуха. Работа проводится в определённой последовательности и включает следующие этапы: узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз; различение близких по звуковому составу слов; дифференциация слогов; дифференциация фонем; развитие навыков звукового анализа.

4. Постановка звука – используются классические приёмы постановки: по подражанию, от опорного (сохранного) звука, механическим способом.

5. Автоматизация – при дизартрии это самая длительная и сложная работа. При автоматизации используется следующая последовательность работы: автоматизация звука в изолированном виде, в слогах разной структуры, в словах разной слоговой структуры, где автоматизируемый звук находится в разных позициях – в начале, в конце, в середине слова; в насыщенных закрепляемым звуком предложениях и текстах. Автоматизация звука проходит сначала с опорой на образец (по подражанию логопеду), а затем с опорой на наглядность (различные схемы, картинки, символы).

6. Дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами (дифференциация на слух; дифференциация артикуляции изолированных звуков; произносительная дифференциация на уровне слогов, слов, предложений, текстов).

III. Третий этап работы – выработка коммуникативных умений и навыков. Направления:

1. Выработка самоконтроля. Для выработки коммуникативных навыков необходима внутренняя мотивация ребёнка к улучшению речи.

2. Тренировка правильных речевых навыков в разных речевых ситуациях, для чего используется введение звука в речь в учебной ситуации: заучивание стихов, составление предложений, рассказы, пересказы. Специфическое направление этого этапа – включение в лексический материал просо-

дических средств: различной интонации, изменений голоса по силе и высоте, изменения темпа речи, тембра голоса, определения логического ударения, соблюдения пауз во фразах.

В коррекционный процесс необходимо вовлекать родителей, которые дома должны вести систематическую работу по закреплению у ребёнка полученных на логопедических занятиях навыков. Данное обстоятельство во многом является залогом эффективности логопедической работы.

Г.А. Каше [19], Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [52] приводят методические приёмы по формированию нормативного звукопроизношения, которых необходимо придерживаться при проведении коррекционной работы:

1. Работу над фонетической стороной речи необходимо проводить параллельно с развитием фонематического слуха. При этом обязательно должна быть опора на различные анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный, двигательный.

2. Необходимо соблюдать определённую последовательность при постановке звуков. В случае нарушения у детей произношения звуков нескольких фонетических групп, то работу необходимо начинать одновременно над звуками, относящимся к разным группам. При этом нужно соблюдать последовательность работы над звуками внутри каждой фонетической группы. Так, свистящие и шипящие звуки ставятся в следующей последовательности – [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]. Озвончение следует начинать со звуков [з] и [б]. Впоследствии от [з] ставится [ж], от [б] – [д], от [д] – [г]. Таким образом, в первую очередь подлежат коррекции звуки, которые требуют менее сложных артикуляционных укладов. Очередность постановки соноров [р] и [л] зависит от того, какой из этих звуков будет быстрее поддаваться коррекции. Звуки, которые дети смешивают в речи, отрабатываются поэтапно отсроченно во времени.

3. Лексический материал должен подбираться таким образом, чтобы он был насыщен изучаемым звуком, и в то же время не содержал оппозиционные звуки и звуки, дефектно произносимые ребёнком. Также применяемый

на занятиях лексический материал должен способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи.

4. Упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте, проводятся в определённой последовательности: выделение отдельных звуков из слов, затем анализ и синтез односложных слов, позднее – звуковой и слоговой анализ и синтез слов, состоящих из двух и трёх слогов.

Таким образом, работа над фонетико-фонематической стороной речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии, исходя из структуры дефекта, включает в себя не только постановку нарушенных звуков, их автоматизацию и дифференциацию, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, но и нормализацию мышечного тонуса артикуляционного аппарата, работу над развитием общей, мелкой и артикуляционной моторики, работу над развитием речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи.

3.2 Организация, планирование и содержание формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проводился на базе логопункта муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Звёздочка» комбинированного вида в городе Нижний Тагил, Свердловская область, с 01 марта 2017 года по 30 апреля 2017 года.

Было проведено 182 занятия, из них 114 индивидуальных, 68 подгрупповых занятий (каждый ребёнок посещал занятия три раза в неделю – таким образом, каждый ребёнок за время формирующего эксперимента посетил 25–26 занятий). Постановка звуков проводилась индивидуально. После постановки нарушенных в произношении звуков дети со сходными дефектами звукопроизношения объединялись в подгруппы для автоматизации поставленных звуков.

По результатам обследования детей и исходя из структуры дефекта при лёгкой степени дизартрии для каждого ребёнка был составлен перспективный план индивидуальной коррекционной работы.

В качестве примера ниже в таблице 8 приводится план работы для Глеба. Перспективные планы работы для остальных детей приведены в приложении 2.

Таблица 8

Перспективный план индивидуальной коррекционной работы для Глеба

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над созданием и удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений). 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево).
Звукопроизношение	Постановка свистящих, шипящих звуков, звуков [р], [р']. Автоматизация свистящих, шипящих звуков, звуков [р], [р']. Дифференциация звуков [р] - [л], [р'] - [л'].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [р]-[л], [р']-[л'].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества и последовательности звуков в словах.

На подготовительном этапе проводилась работа по развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики. В структуру занятия включались также упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, силы голоса и просодической стороны речи.

Для развития общей моторики использовались упражнения, направленные на совершенствование статической и динамической координации

движений, ритмического чувства и темпа. Упражнения для развития общей моторики представлены в приложении 3.

Ввиду того, что ни у одного ребёнка не было заключения невролога об отсутствии противопоказаний к проведению логопедического массажа, последний на занятиях не проводился.

Нормализация артикуляционной моторики производилась посредством артикуляционной гимнастики: проводились упражнения для развития двигательных функций нижней челюсти, губ и языка. Далее был осуществлён переход к артикуляционной гимнастике с функциональной нагрузкой (по Е.Ф. Архиповой [2], приведена в приложении 4), содержащей специальные упражнения, имеющие артикуляционное значение для постановки звуков. Из комплекса упражнений выбирались те, которые имели значение для коррекции конкретных звуков. Например, для коррекции произношения звука [с] использовались следующие упражнения: «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Забор» – «Холодный ветер».

Для нормализации речевого дыхания выполнялась дыхательная гимнастика. На подготовительном этапе также велась работа по нормализации голоса, для чего в структуру занятия включались голосовые упражнения, направленные на вызывание более сильного голоса и на изменения голоса по высоте и силе. Занятия включали в себя и работу над просодической стороной речи детей. Примеры упражнений, направленных на развитие речевого дыхания, силы голоса, интонационности речи, представлены в приложении 5.

На занятиях проводилась работа по развитию ритмического чувства. Использовались упражнения, направленные на развитие восприятия и воспроизведения ритма. Ниже приведены примеры таких упражнений:

- упражнения по развитию восприятия ритма: прослушать изолированные удары (//, ///, ////), определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами; прослушать серии акцентированных ударов (/••/, / /, //••//, где / - сильный удар, а •

– слабый), определить, сколько и какие удары были предъявлены, путём показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур;

- упражнения по развитию воспроизведения ритма: отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов; отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов.

Нормализация мелкой моторики рук проводилась посредством различных упражнений, направленных на выработку тонких дифференцированных движений. Работа велась по нескольким направлениям: развитие кинестетической и кинетической основы движений рук, развитие динамической координации рук при выполнении одновременно организованных движений. Полный комплекс упражнений представлен в приложении 6.

Работа по формированию фонетической стороны речи у детей с лёгкой степенью дизартрии включала выработку новых произносительных умений и навыков. Для этого вначале посредством артикуляционной гимнастики вырабатывались основные артикуляционные уклады свистящих, шипящих, сонорных звуков. Комплексы упражнений для различных звуков приведены в приложении 4.

Работа над звукопроизношением проводилась параллельно с развитием или уточнением фонематических процессов. Работа по развитию фонематического слуха и фонематического восприятия проводилась в определённой последовательности: узнавание неречевых звуков, для чего проводились игры с использованием детских музыкальных инструментов, аудиозаписей звуков природы, бытовых звуков; различение звуков речи по тембру, силе и высоте, для чего использовались различные «голосовые» игры, в том числе с использованием аудиозаписей голосов людей разного пола и возраста. Далее велась работа по различению сходных по звучанию слов, различению слогов, дифференциации фонем. Также проводилась работа по развитию навыков звукового анализа и синтеза: для этого использовались упражнения, направ-

ленные на развитие умения вычленять звуки из начала, середины, конца слова, находить местоположение определённого звука, определять последовательность и количество звуков в слове. Примеры упражнений для каждого направления работы представлены в приложении 7.

Постановка звуков производилась с использованием различных приёмов: по подражанию, от опорного звука, механическим способом, смешанным способом. Приёмы постановки нарушенных у обследованных детей звуков приведены в приложении 8.

После того, как определённый звук был поставлен, производилась работа над его автоматизацией, которая проходила в определённой последовательности: автоматизация звука в изолированном виде, затем в слогах различной структуры, в словах, в предложениях и текстах, насыщенных автоматизируемым звуком. При автоматизации в изолированном виде использовались звукоподражания; при автоматизации звуков в слогах последние повторялись детьми после предъявления; при автоматизации в словах применялись различные игры, благодаря которым слова с автоматизируемым звуком многократно повторялись детьми. При автоматизации на уровне предложения дети повторяли предъявляемые предложения, составляли их схемы, исправляли деформированные предложения или составляли свои. При автоматизации в текстах дети повторяли чистоговорки, учили наизусть потешки и стихотворения, насыщенные автоматизируемым звуком, пересказывали короткие тексты и составляли рассказы на заданную тему. Приёмы автоматизации и речевой материал, использованные в работе, представлены в приложении 9.

После автоматизации, в случае замен или смешения звуков, происходила дифференциация поставленных звуков в произношении с оппозиционными фонемами. При дифференциации в изолированном виде производился анализ артикуляции смешиваемых звуков, сравнение сходных и отличительных признаков артикуляции с фиксацией внимания на отличительных признаках, при этом использовались звукоподражания. Осуществлялась работа по дифференциации смешиваемых звуков на слух. Затем звуки дифференци-

ровались в слогах различной структуры. После этого дифференциация смешиваемых звуков происходила на материале слов, при этом использовались такие приёмы, как раскладывание картинок в разные коробки в зависимости от того, какой звук есть в их названиях, объяснение значения слов, отличающихся одним звуком. При дифференциации в предложениях дети повторяли предложения, насыщенные дифференцируемыми звуками, составляли предложения со словами, содержащими оба смешиваемых звука. При дифференциации в текстах дети проговаривали скороговорки, учили наизусть стихотворения, пересказывали тексты, насыщенные смешиваемыми звуками, составляли рассказы по серии сюжетных картинок. Приёмы дифференциации смешиваемых звуков и речевой материал представлены в приложении 10.

Результатом проведённой коррекционной работы должно было стать преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии либо уменьшение его проявлений, что позволило бы предотвратить вторичные нарушения лексико-грамматической стороны речи и трудности в овладении чтением и письмом при обучении в школе.

3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов

В контрольном эксперименте участвовали те же десять детей, которые предварительно были обследованы на этапе констатирующего эксперимента и прошли обучение в течение двух месяцев на базе логопункта дошкольного образовательного учреждения детский сад «Звёздочка» в г. Нижний Тагил.

Контрольный эксперимент проводился с целью определения эффективности проведённой коррекционной работы на этапе формирующего эксперимента. Разделы контрольного эксперимента:

1. Изучение моторной сферы.
2. Исследование звукопроизношения.
3. Изучение состояния фонематического слуха.
4. Изучение состояния фонематического восприятия.

Материал для контрольного эксперимента взят из методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [48]; он аналогичен тому, что использовался при проведении констатирующего эксперимента. Параметры количественной и качественной оценки результатов также тождественны тем, что использовались при проведении констатирующего эксперимента.

Результаты обследования общей моторики детей после формирующего эксперимента приведены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты обследования общей моторики

Испытуемые		Статика		Динамика		Темп		Ритм		Средний балл	
		1	2	1	2	1	2	1	2	до	по сле
Глеб		2	2	2	3	2	2	2	2	1,9	2,1
Григорий		3	3	3	2	2	3	1	2	2,1	2,4
Иван В.		2	2	3	2	2	3	2	2	2,0	2,3
Иван С.		2	2	1	2	2	2	2	1	1,4	1,8
Кира		3	2	2	2	1	2	2	3	2,0	2,1
Кристина		3	2	2	3	2	2	3	3	1,9	2,5
Марина		2	1	2	1	2	2	1	2	1,4	1,6
Никита		3	2	3	3	2	3	2	3	2,3	2,6
Полина		3	3	2	3	2	3	3	3	2,4	2,8
Тимур		2	2	2	2	1	2	2	3	1,8	2,0
Сред- ний балл	до	2,4	1,7	2,1	2,1	1,4	2,0	1,5	2,0		
	после	2,5	2,1	2,2	2,3	1,8	2,4	2,0	2,4		

Представленные в таблице 9 данные позволяют сделать вывод, что у детей значительно улучшились результаты выполнения проб на исследование темпа и ритмического чувства. Если по итогам констатирующего эксперимента средние баллы за выполнение заданий на исследование темпа были 1,4 и 2,0, то по результатам контрольного эксперимента средние баллы за эти пробы существенно повысились – до 1,8 и 2,4 соответственно. Аналогичная ситуация прослеживается и в пробах на исследование ритма: средние баллы за две пробы повысились с 1,5 и 2,0 до 2,0 и 2,4 баллов соответственно.

Значительная положительная динамика прослеживается во второй пробе на статическую координацию движений: средний результат за выполнение

задания повысился с 1,7 до 2,1 баллов. В то же время в первой пробе на исследование состояния статики после обучения дети показали незначительную динамику: средний балл увеличился с 2,4 до 2,5.

В пробах на динамическую координацию движений в общей моторике дети продемонстрировали наименьшую динамику: средние баллы за две пробы в этом разделе обследования увеличились незначительно – с 2,1 балла за каждое задание до 2,2 за первую пробу и 2,3 баллов за вторую пробу.

Было важно узнать, как изменилось состояние общей моторики у каждого ребёнка после формирующего эксперимента. На рисунке 6 представлены результаты сопоставления данных констатирующего и контрольного эксперимента в части обследования общей моторики.

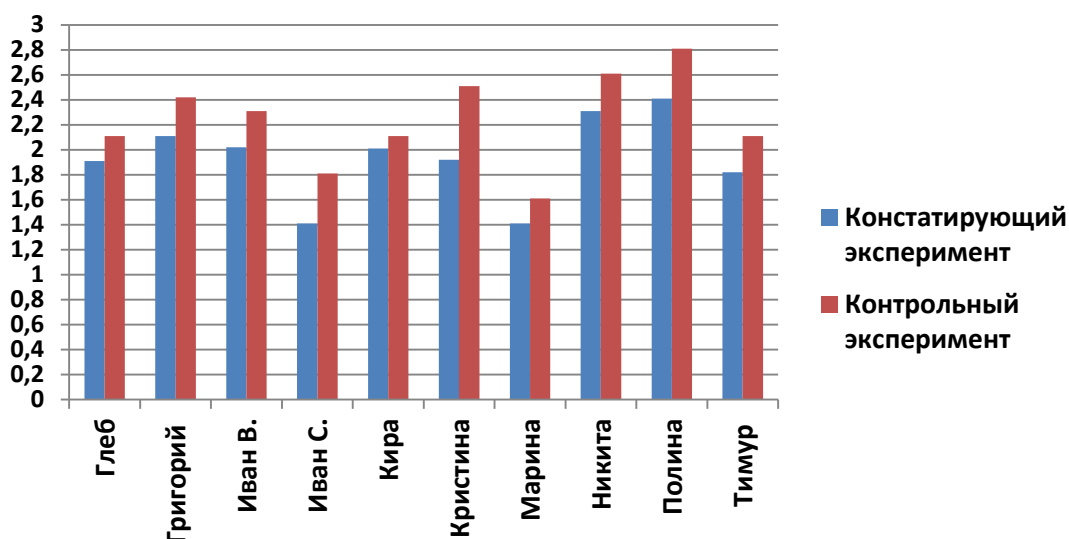


Рис. 6. Результаты изменения состояния общей моторики до и после формирующего эксперимента (в баллах)

Таким образом, положительную динамику в развитии общей моторики продемонстрировали все участвовавшие в эксперименте дети.

У 30% детей состояние общей моторики существенно улучшилось: у Кристины – с 1,9 до 2,5 баллов, у Ивана С. – с 1,4 до 1,8 баллов, у Полины – с 2,4 до 2,8 баллов (Полина при обоих обследованиях показала наилучшие результаты среди детей).

У 40% детей состояние общей моторики улучшилось несущественно: у Глеба – с 1,9 до 2,1 балла, у Киры – с 2,0 до 2,1 балла, у Тимура – с 1,8 до 2,0 баллов, у Марины – с 1,4 до 1,6 балла (Марина продемонстрировала наихудшие среди детей результаты при обоих обследованиях).

30 % составили дети, которые показали среднюю динамику – у них средний балл за выполнение проб повысился на 0,3 единицы: у Григория – с 2,1 до 2,4 баллов, у Ивана В. – с 2,0 до 2,3 балла и у Никиты – с 2,3 до 2,6 баллов.

Несущественное повышение результатов у 40% детей подтверждает стойкость двигательного дефекта при лёгкой степени дизартрии. Необходимо также учитывать тот факт, что отведённое на логопедическую работу время было ограничено двумя месяцами, что составляет незначительный срок для коррекции всех компонентов такого сложного нарушения, как дизартрия.

В целом положительная динамика в развитии общей моторики после коррекционной работы наблюдается у всех детей.

Результаты обследования мелкой моторики после проведения формирующего эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты обследования мелкой моторики

Испытуемые	Статика				Динамика				Средний балл	
	1	2	3	4	1	2	3	4	до	после
Глеб	3	3	3	2	3	3	2	3	2,5	2,8
Григорий	3	2	3	3	3	2	3	2	2,5	2,6
Иван В.	3	2	3	2	3	3	2	3	2,4	2,6
Иван С.	3	2	2	2	3	2	2	1	1,6	2,1
Кира	3	2	3	2	3	3	2	3	2,4	2,6
Кристина	3	3	2	3	3	2	2	3	2,4	2,6
Марина	2	2	2	1	2	2	2	1	1,5	1,8
Никита	3	2	3	3	3	2	3	3	2,5	2,8
Полина	3	3	3	3	3	3	3	2	2,8	2,9
Тимур	3	2	2	2	3	2	2	2	2,0	2,3
Сред. балл	до	2,7	1,9	2,1	2,2	2,9	2,0	2,0	2,2	
	после	2,9	2,3	2,6	2,3	2,9	2,4	2,3	2,3	

На основе сопоставления данных, представленных в таблице 10, можно сделать вывод, что у детей улучшились результаты проб на статическую координацию движений. Значительная динамика наблюдается в третьей пробе на статику (поза «зайчик») – средний балл увеличился с 2,1 до 2,6. Меньшая положительная динамика прослеживается в пробах на динамическую координацию движений: максимальное увеличение среднего балла наблюдается при выполнении второй и третьей пробы – с 2,0 до 2,4 и с 2,0 до 2,3 баллов соответственно. Это пробы на соединение пальцев руки с большим пальцем и на смену положения обеих рук: одна кисть в позе «ладонь», другая сжата в кулак. Остался без изменения средний результат за первую пробу в исследовании динамики в мелкой моторике; однако нужно отметить, что и при первичном обследовании его значение было высоким – 2,9 баллов.

Необходимо было выяснить, как изменилось состояние мелкой моторики у каждого ребёнка после проведённой коррекционной работы. На рисунке 7 представлены результаты сопоставления данных констатирующего и контрольного эксперимента.

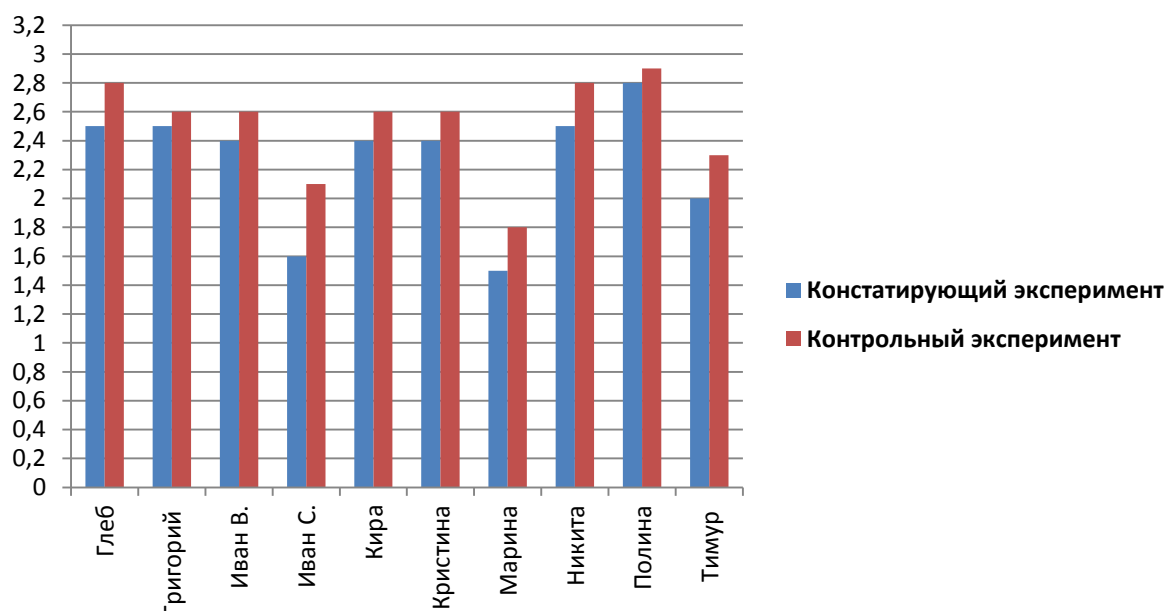


Рис. 7. Результаты изменения состояния мелкой моторики до и после формирующего эксперимента (в баллах)

Как видно из рисунка 7, наибольшую положительную динамику в развитии мелкой моторики после коррекционного обучения продемонстрировал Иван С. – увеличение показателей с 1,6 до 2,1 балла (10% от общего числа детей). 40% детей (Глеб, Марина, Никита, Тимур) показали среднюю динамику – увеличение показателей на 0,3 единицы. Остальные 50% детей продемонстрировали незначительную динамику в развитии мелкой моторики (увеличение показателей на 0,1 – 0,2 единицы): Григорий, Иван В., Кира, Кристина, Полина. Однако стоит отметить, что Полина ещё на стадии констатирующего эксперимента продемонстрировала высокие показатели в развитии мелкой моторики, и после формирующего эксперимента состояние мелкой моторики у неё у единственной из всех детей приближается к норме.

В целом положительная динамика в развитии мелкой моторики прослеживается у всех детей, участвовавших в формирующем эксперименте.

Результаты обследования артикуляционной моторики после коррекционной работы представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты обследования артикуляционной моторики

Испытуемые	Губы				Язык				Нижняя челюсть			Средний балл	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3		
												до	после
Глеб	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2,5	2,8
Григорий	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2,5	2,7
Иван В.	3	2	3	2	2	2	1	2	3	2	1	1,8	2,1
Иван С.	2	3	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1,6	2,0
Кира	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2,3	2,7
Кристина	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2,2	2,7
Марина	3	3	3	1	2	2	2	1	3	2	1	1,7	2,1
Никита	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2,5	2,8
Полина	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2,3	2,6
Тимур	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2,4	2,8
Средний балл	до	2,7	2,3	2,9	2,0	1,7	2,4	1,6	1,9	3,0	1,6	2,0	
	после	2,9	2,9	3,0	2,2	2,2	2,7	2,2	2,2	3,0	2,4	2,3	

На основе анализа данных, представленных в таблице 11, можно сделать вывод, что наибольшей положительной динамики удалось достичь при развитии умения двигать нижней челюстью вправо-влево (повышение среднего балла с 1,6 до 2,4), при развитии умения вытягивать губы в трубочку (увеличение средних показателей с 2,3 до 2,9 баллов), делать язык широким, а затем узким (повышение среднего результата с 1,6 до 2,2 баллов). При развитии умения растягивать губы в улыбке удалось достичь максимального результата – 3,0 баллов. Однако ещё на стадии констатирующего эксперимента показатели по этой пробе были самые высокие среди всех проб на состояние артикуляционной моторики – 2,9 баллов. Незначительная динамика прослеживается в развитии умения округлять губы (повышение показателей с 2,7 до 2,9 баллов) и способности одновременно поднимать верхнюю губу и опускать нижнюю (увеличение среднего балла с 2,0 до 2,2). В целом положительная динамика наблюдается во всех пробах на состояние двигательных функций губ, языка и нижней челюсти.

Было важно выяснить, как изменилось у детей состояние артикуляционной моторики после логопедической работы. Сопоставление данных констатирующего и контрольного экспериментов представлены на рисунке 8.

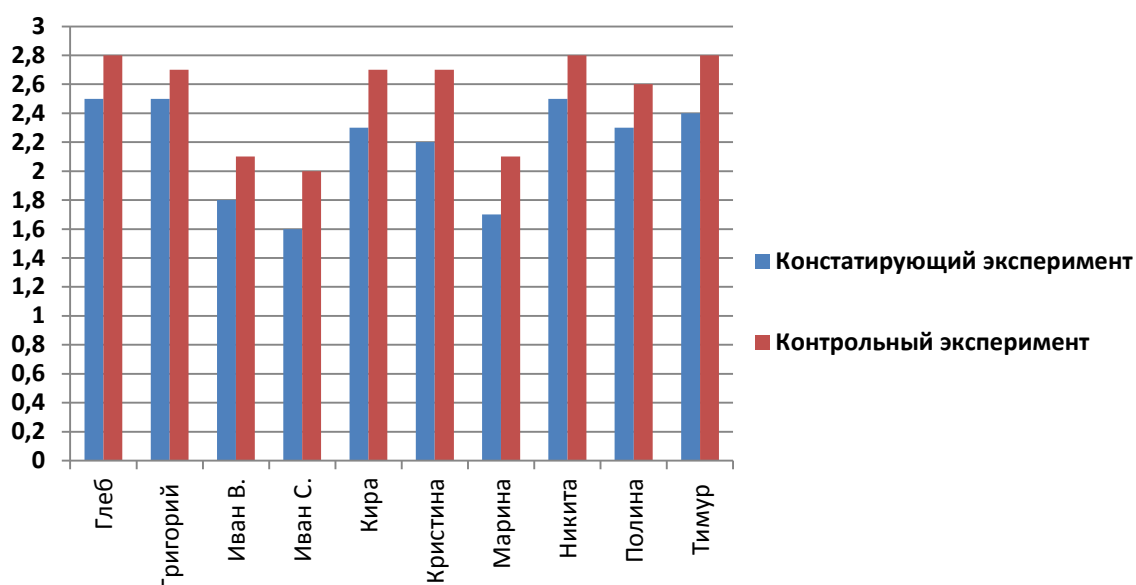


Рис. 8. Результаты изменения состояния артикуляционной моторики до и после формирующего эксперимента (в баллах)

Как видно из данных, представленных на рисунке 8, все дети продемонстрировали положительную динамику в развитии артикуляционной моторики. Самые лучшие результаты показали Кристина (увеличение среднего балла с 2,2 до 2,7), Иван С. (улучшение показателей на 0,4 единицы – с 1,6 до 2,0 баллов), Кира, Марина и Тимур (повышение среднего балла также на 0,4 единицы – с 2,3 до 2,7 баллов, с 1,7 до 2,1 балла и с 2,4 до 2,8 баллов соответственно). Эти дети составили 50% от всех участвовавших в эксперименте детей. У Григория динамика оказалась незначительной – средний балл увеличился с 2,5 до 2,7 (10% детей). Остальные дети (40%) продемонстрировали среднюю динамику: их средний балл повысился на 0,3 единицы.

Таким образом, положительные результаты после работы по развитию артикуляционной моторики достигнуты у всех детей.

Результаты обследования звукопроизношения после проведённой коррекционной работы представлены в таблице 12.

Таблица 12

Результаты обследования звукопроизношения

Испытуемые	Свистящие звуки	Шипящие звуки	[р]	[л]	Заднеязычные звуки	Баллы	
						до	после
Глеб	+	межзубный сигматизм	+	+	+	1	2
Григорий	+	[ш]→[с],[ж]→[з]	отсутствует	отсутствует	+	1	1
Иван В.	боковой сигматизм	[ш]→[с] [ж]→[з] [щ]→[с']	отсутствует	+	+	1	1
Иван С.	+	[ш]→[с] [ж]→[з]	велярный ротацизм	+	+	1	2
Кира	+	[ш]→[с],[ж]→[з] [щ]→[с']	отсутствует	+	+	1	2
Кристина	+	+	+	+	+	2	3
Марина	+	[ш]→[с],[ж]→[з] [щ]→[с']	[р]→[л] [р']→[л']	+	+	1	2
Никита	межзуб. сигматизм	+	отсутствует	+	+	1	2
Полина	+	+	отсутствует	отсутствует	+	1	2
Тимур	+	+	отсутствует	отсутствует	+	1	2

Анализируя представленные в таблице 12 данные, можно сделать вывод, что значительную динамику в коррекции звукопроизношения демонстрируют 80% детей (повышение результата обследования на 1 балл), причём у 10% из этого количества звукопроизношение полностью сформировано (у данного ребёнка изначально, в отличие от остальных детей, было мономорфное нарушение звукопроизношения - дефектно произносились только соноры [л], [р], [р']). У оставшихся 20% детей динамика не так значительна: баллы за состояние звукопроизношения после формирующего эксперимента остались те же, однако качественный анализ показывает наличие положительных результатов коррекционной работы: у Григория поставлены и автоматизированы свистящие звуки, у Ивана В. – звук [л]. У Ивана В. также поставлен звук [с], однако звук в речь не введён, находится на этапе автоматизации, что в настоящее время не позволяет говорить об исправлении произношения данного звука.

Было важно установить, как после формирующего эксперимента изменилось распределение нарушенных звуков в процентном отношении. Сопоставление результатов обследования до и после коррекционной работы приведено на рисунке 9.

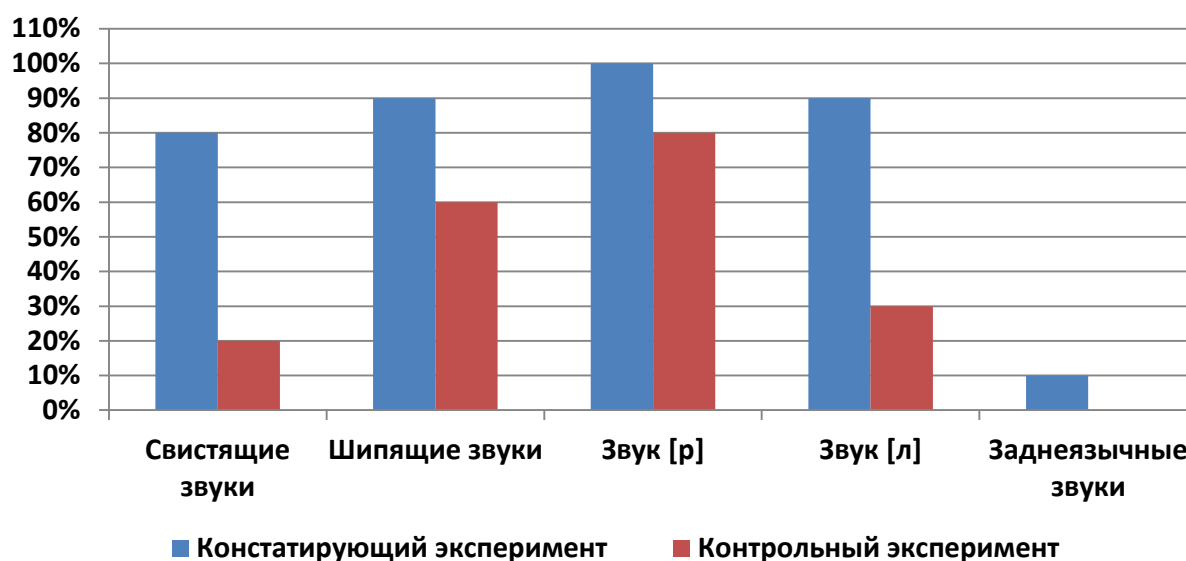


Рис. 9. Сопоставление нарушенных звуков у детей в процентном отношении по результатам констатирующего и контрольного экспериментов

Из рисунка 9 видно, что после коррекционной работы дефектное произношение свистящих звуков снизилось с 80% до 20%, шипящих, шипящих – с 90% до 60%, звука [p] – со 100% до 80%, звука [л] – с 90% до 30%; заднеязычных звуков – с 10% до 0%.

Существенное уменьшение количества детей, дефектно произносящих свистящие звуки и звук [л] объясняется тем, что коррекция звукопроизношения у детей в большинстве случаев была начата именно с этих звуков, причём зачастую работа над данными звуками велась параллельно. Это согласуется с методическими рекомендациями Г.А. Каше, когда при большом количестве нарушенных звуков представляется целесообразным одновременно брать в работу несколько звуков при обязательном соблюдении условий, что данные звуки будут противопоставлены друг другу по нескольким артикуляционно-акустическим признакам. Этому условию отвечают звуки [с] и [л] – они противопоставлены друг другу по способу и месту артикуляции, по акустическим признакам (звук [с] – глухой шумный, звук [л] – сонорный звук).

В то же время несущественное снижение количества детей, дефектно произносящих шипящие звуки и звук [p] объясняется малым количеством времени, отведённого на коррекционную работу. Ввиду нарушения у детей произношения звуков из нескольких фонетических групп работа над нормализацией фонетической стороны речи велась в определённой последовательности: сначала исправлялось произношение свистящих звуков, затем на их основе – шипящих; звук [p] отличается самой сложной артикуляцией и ставится, как правило, в последнюю очередь. Ввиду ограниченного времени на проведение формирующего эксперимента в коррекционную работу были взяты не все дефектно произносимые детьми звуки: на исправление произношения шипящих звуков и звука [p] у большинства детей не хватило времени, особенно учитывая то обстоятельство, что при дизартрии дефекты звукопроизношения отличаются стойкостью и требуют длительной автоматизации. В связи со всем вышесказанным положительной динамикой можно считать то обстоя-

тельство, что за время коррекционной работы у большинства детей исправлено произношение звуков одной-двух фонетических групп.

Было важно установить, как изменилось соотношение полиморфных и мономорфных нарушений звукопроизношения после проведённой коррекционной работы. Сопоставление соотношения данных нарушений представлено на рисунке 10.

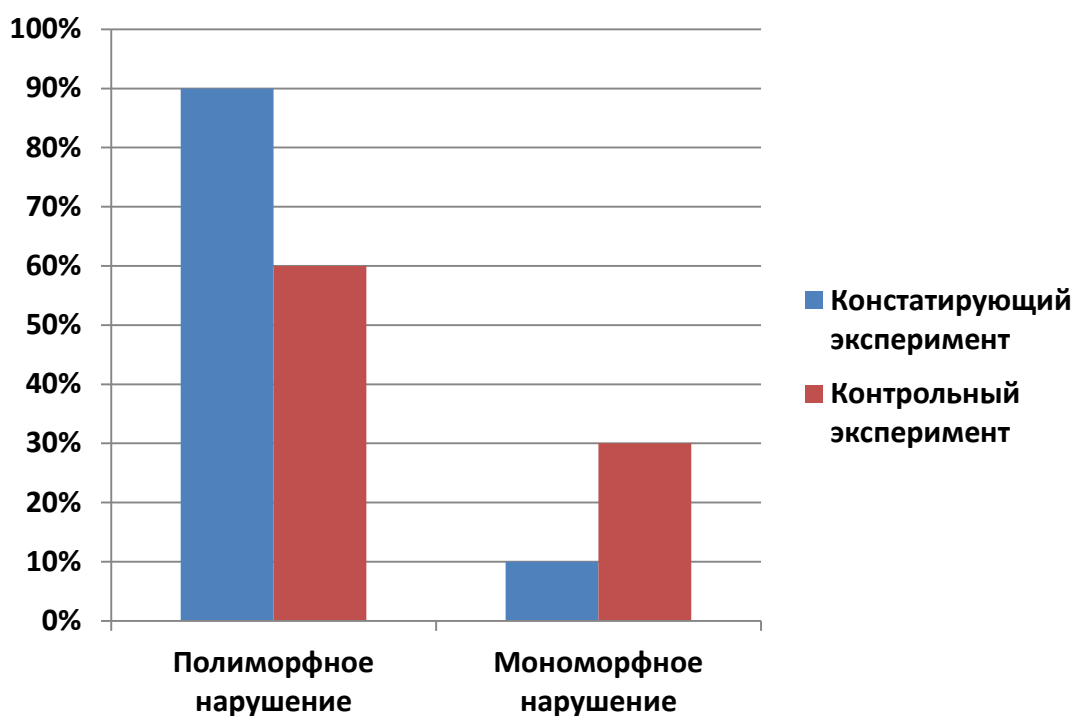


Рис. 10. Соотношение полиморфных и мономорфных нарушений звукопроизношения у обследованных детей в процентном отношении по результатам констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, доля полиморфных нарушений звукопроизношения у детей уменьшилась с 90% до 60%. Доля же мономорфных нарушений звукопроизношения, напротив, выросла с 10% до 30%. У 10% детей звукопроизношение сформировано (Кристина). Эти данные позволяют сделать вывод о положительной динамике в работе по нормализации фонетической стороны речи.

Представлялось целесообразным узнать, как изменилось у детей после формирующего эксперимента соотношение антропофонических и фонологических дефектов. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов по данному параметру приведено на рисунке 11.

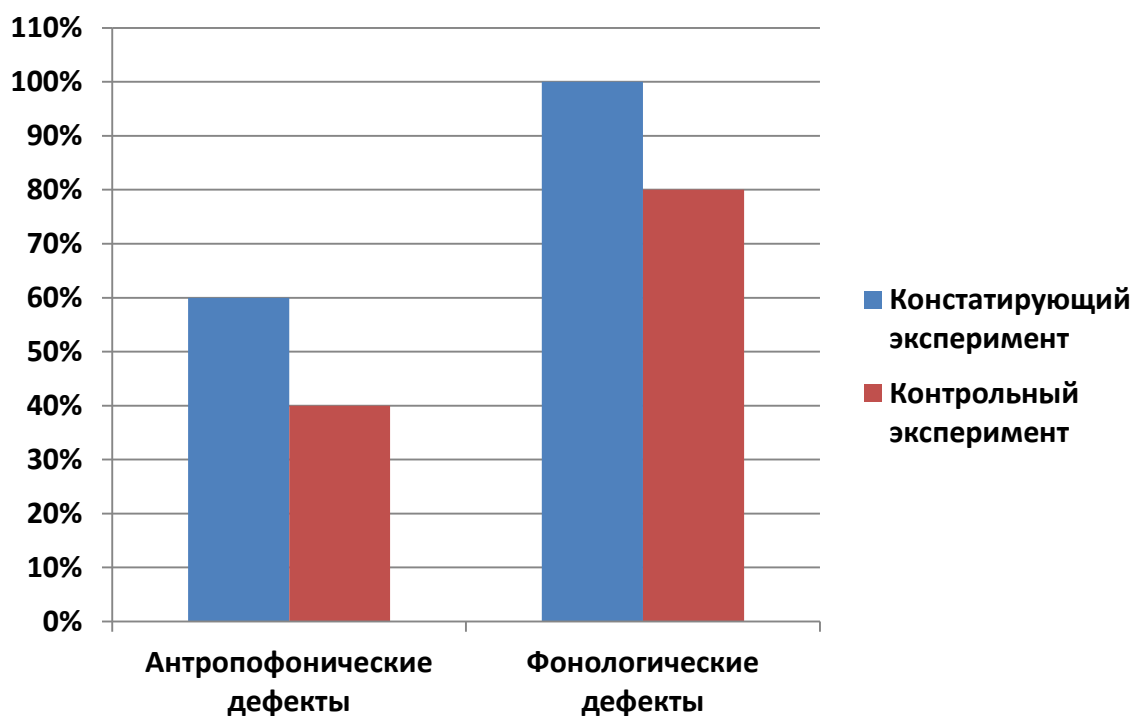


Рис. 11. Соотношение антропофонических и фонологических дефектов в процентном отношении по результатам констатирующего и контрольного экспериментов

Как видно из рисунка 11, доля антропофонических дефектов у детей снизилась с 60% до 40%, доля фонологических дефектов – со 100% до 80%, что говорит о результативности проведённой логопедической работы.

Представлялось важным сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов в плане распределения дефектов звукопроизношения по видам. Сопоставление данного параметра представлено на рисунке 12.

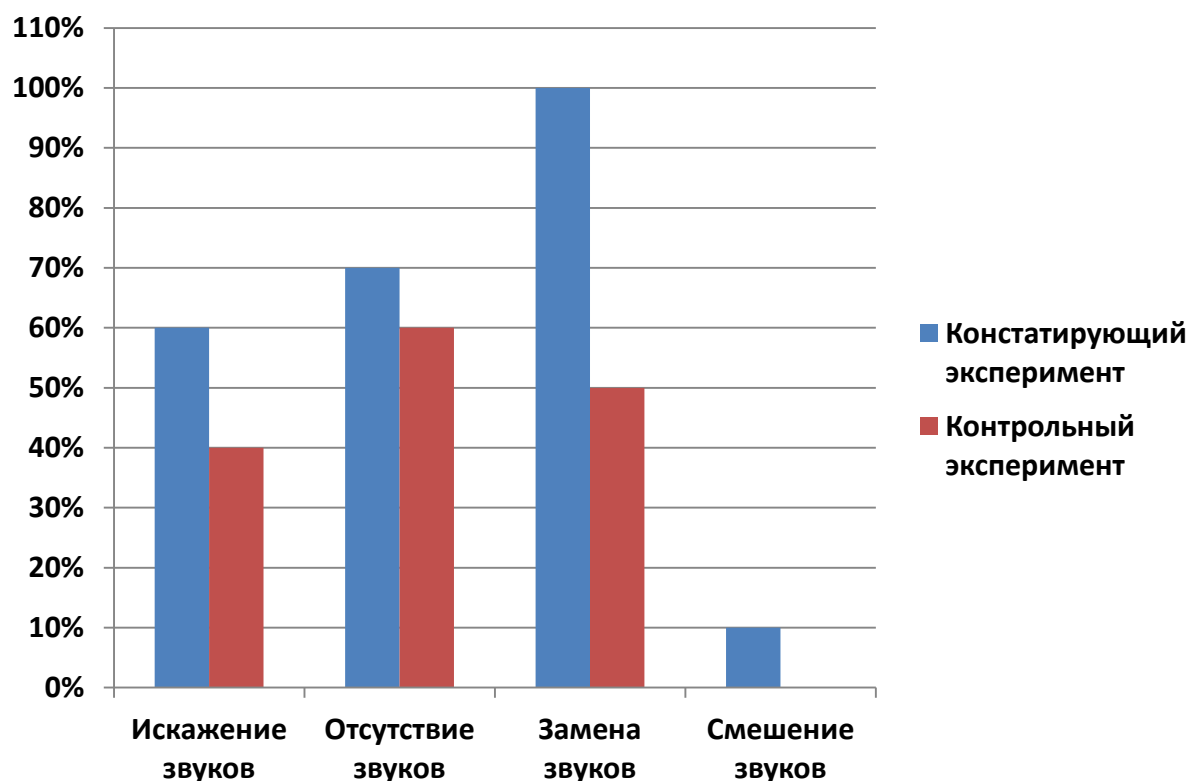


Рис. 12. Распределение дефектов звукопроизношения по видам по результатам констатирующего и контрольного экспериментов (в процентах)

Таким образом, отмечается уменьшение количества всех видов дефектного произношения звуков. Искажение звуков уменьшилось с 60% до 40%, отсутствие звуков – с 70% до 60%, замена звуков – со 100% до 50%, смешение звуков – с 10% до 0%.

Таким образом, положительная динамика в формировании нормативного звукопроизношения отмечается у всех участвовавших в эксперименте детей. То обстоятельство, что некоторые дети демонстрировали незначительное улучшение в состоянии звукопроизношения, объясняется стойкостью дефекта при дизартрии и малым количеством времени, отведённого на формирующий эксперимент.

Результаты обследования фонематического слуха после коррекционной работы представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты обследования фонематического слуха

Испытуемые	Звонкость- глухость	Твёрдость- мягкость	[p] - [л]	Свистящие- шипящие	Баллы	
					до	после
Глеб	+	+	+	+	2	3
Григорий	+	+	[p]-[л] [p']-[л']	+	2	2
Иван В.	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж] [с']-[ш']	2	2
Иван С.	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж]	2	2
Кира	+	+	+	[с]-[ш] [з]-[ж] [с]-[ц]	2	2
Кристина	+	+	+	+	2	3
Марина	+	+	[p]-[л] [p']-[л']	[с]-[ш] [з]-[ж] [с']-[ш']	1	2
Никита	+	+	+	+	2	3
Полина	+	+	+	+	2	3
Тимур	+	+	+	+	2	3

Сопоставив представленные в таблице 13 баллы, присвоенные детям по результатам констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что значительную динамику в развитии функций фонематического слуха демонстрируют 60% детей, причём у 50% фонематический слух развит до нормы (эти дети получили 3 балла по результатам контрольного эксперимента – Глеб, Кристина, Никита, Полина, Тимур). Отличные результаты у данных детей объясняется тем, что звуки, которые дети не различали между собой, в речи этих детей или отсутствовали, или заменялись, или смешивались. Успешная коррекция произношения данных звуков и параллельная работа над фонематическим слухом на эти звуки позволили достичь значительной положительной динамики – развития фонематического слуха до нормы.

10% детей, ранее не различавшие звуки по трём акустическим признакам, после проведённой коррекционной работы не различают звуки по двум акустическим признакам (Марина).

У 40% детей (Григорий, Иван В., Иван С., Кира) баллы после проведения формирующего эксперимента остались прежними, что объясняется малым количеством времени, отведённого на обучение. Иван В., Иван С. и Кира не различают свистящие-шипящие звуки, при этом в речи заменяют шипящие на свистящие. У данных детей работа над звукопроизношением ввиду ограниченного количества времени не затронула шипящие звуки, соответственно, работа над дифференциацией свистящих и шипящих проводилась в течение небольшого времени, недостаточного для того, чтобы полностью сформировать фонематический слух на данные группы звуков. Григорий не различает соноры [л] – [р], в речи данные звуки у ребёнка отсутствуют; коррекция же звукопроизношения у этого ребёнка ввиду стойкости дефекта ограничилась постановкой и автоматизацией свистящих звуков; таким образом, времени для работы над постановкой и введением в речь соноров и развитием фонематического слуха на данные звуки было недостаточно.

Результаты обследования фонематического восприятия после формирующего эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14

Результаты обследования фонематического восприятия

Испытуемые	Определение количества звуков в слове	Определение последовательности звуков в слове	Определение места звука в слове			Баллы	
			1	2	3	до	после
Глеб	+	-	+	+	+	2	2
Григорий	+	+	+	+	+	2	3
Иван В.	-	+	+	+	-	1	2
Иван С.	+	-	+	+	+	2	2
Кира	-	+	+	+	+	2	2
Кристина	+	-	+	+	+	1	2
Марина	-	-	+	+	+	1	2
Никита	+	-	+	+	+	2	2
Полина	-	+	+	+	+	2	2
Тимур	+	+	+	+	+	2	3

Сопоставив представленные в таблице 14 баллы, полученные детьми после констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод, что положительную динамику в развитии навыков фонематического восприятия демонстрируют 50% детей (Григорий, Иван В., Кристина, Марина, Тимур – повышение результатов на 1 балл, с 1 балла до 2 у первых трёх детей и с 2 до 3 баллов у Григория и Тимура). Таким образом, 20% детей (Григорий и Тимур) демонстрирует сформированные до нормативных для данного возраста навыки фонематического восприятия. У 50% детей результат после формирующего эксперимента остался прежним. В связи с этим представлялось целесообразным сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента в плане сопоставления количества заданий, с которыми дети успешно справились. Данные этого сопоставления представлены на рисунке 13.

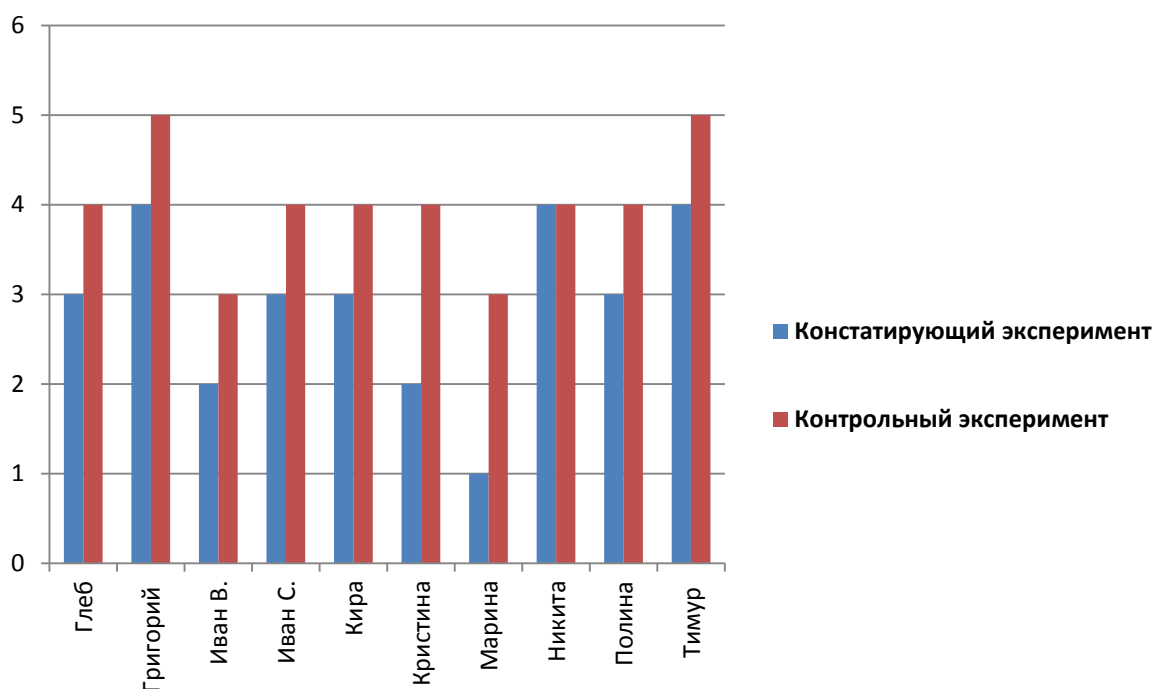


Рис. 13. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов на выявление состояния навыков фонематического восприятия (по количеству правильно выполненных заданий)

Анализ представленных на рисунке 13 данных позволяет сделать вывод, что положительная динамика в развитии навыков фонематического восприятия прослеживается у большинства детей (90%). Отсутствие положительной динамики наблюдается только у 10% детей (Никита). Наибольшую положительную динамику показали Кристина и Марина (20% от общего числа детей) – увеличение правильно выполненных заданий с 2 до 4 и с 1 до 3 соответственно. Остальные 70% детей продемонстрировали умеренную динамику – увеличение правильно выполненных заданий на одно по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Было важно выяснить, при выполнении каких заданий наблюдалась наибольшая положительная динамика после формирующего эксперимента. Результаты сопоставления данных констатирующего и контрольного экспериментов в части распределения заданий по количеству справившихся с ними детей приведены на рисунке 14.

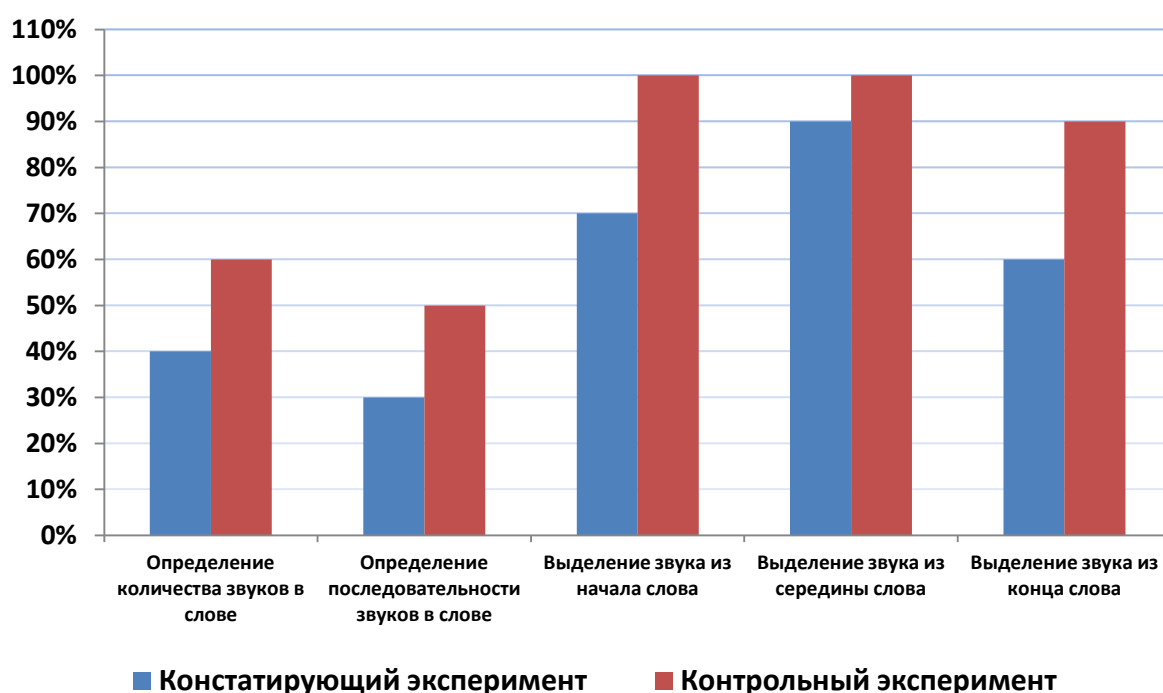


Рис. 14. Распределение заданий по количеству справившихся с ними детей в процентном отношении по результатам констатирующего и контрольного эксперимента

Таким образом, наибольшая положительная динамика наблюдается при выполнении заданий на выделение звука из начала и конца слова – увеличение количества справившихся с заданиями детей с 70% до 100% и с 60% до 90% соответственно. Умеренная динамика прослеживается при выполнении заданий на определение количества и последовательности звуков в слове – увеличение числа безошибочно выполнивших задания детей с 40% до 60% и с 30% до 50% соответственно. С заданием выделить определённый звук из середины слова после коррекционной работы справились 100% детей.

Представляется целесообразным сопоставить данные обследования состояния функций фонематического слуха и фонематического восприятия до и после формирующего эксперимента. Результаты сопоставления баллов приведены в таблице 15.

Таблица 15

Сводная таблица баллов, полученных детьми при обследовании состояния функций фонематического слуха и фонематического восприятия до и после формирующего эксперимента

Испытуемые	Состояние функций фонематического слуха		Состояние навыков фонематического восприятия		Наличие положительной динамики в развитии фонематической стороны речи
	до	после	до	после	
Глеб	2	3	2	2	+
Григорий	2	2	2	3	+
Иван В.	2	2	1	2	+
Иван С.	2	2	2	2	-
Кира	2	2	2	2	-
Кристина	2	3	1	2	+
Марина	1	2	1	2	+
Никита	2	3	2	2	+
Полина	2	3	2	2	+
Тимур	2	3	2	3	+

Сопоставляя баллы из таблицы 15, можно сделать вывод, что положительная динамика в развитии фонематической стороны речи наблюдается у 80% детей, при этом значительную динамику демонстрируют 30% детей: Кристина, Марина и Тимур. Эти дети после коррекционной работы показали

улучшение состояния и фонематического слуха, и фонематического восприятия. Умеренную динамику продемонстрировали 50% детей (Глеб, Григорий, Иван В., Полина и Никита): у этой группы детей наблюдается увеличение баллов после проведения формирующего эксперимента в оценке состояния либо фонематического слуха, либо фонематического восприятия. У 20% детей (Иван С. и Кира) количество баллов после проведения коррекционной работы не изменилось. Однако более подробный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов у этих детей показывает, что незначительная положительная динамика в развитии фонематических процессов у этих детей присутствует. Так, оба ребёнка после коррекционной работы успешно справились с большим количеством заданий на выявление состояния фонематического восприятия (4 правильно выполненных задания против 3 до проведения формирующего эксперимента).

Подводя итог формирующему эксперименту, можно сделать вывод, что положительная динамика наблюдается у всех десяти участвовавших в эксперименте детей по всем показателям: у всех детей улучшилось состояние общей, мелкой и артикуляционной моторики, у всех дошкольников наблюдается улучшение звукопроизношения, на более высоком уровне по сравнению с результатами констатирующего эксперимента оказалось состояние функций фонематического слуха и навыков фонематического восприятия. Таким образом, контрольный эксперимент доказал эффективность проведённой коррекционной работы.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Работа над фонетико-фонематической стороной речи у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии, исходя из структуры дефекта, включает в себя не только формирование нормативного звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и навыков фонематического восприятия, но и совершенствование моторной сферы, работу над развитием речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи.

Формирующий эксперимент проводился на базе логопункта муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Звёздочка» комбинированного вида в городе Нижний Тагил, Свердловская область, с 01 марта 2017 года по 30 апреля 2017 года. По результатам обследования детей и исходя из структуры дефекта при лёгкой степени дизартрии для каждого ребёнка был составлен перспективный план индивидуальной коррекционной работы.

Контрольный эксперимент показал, что положительная динамика наблюдается у всех десяти участвовавших в формирующем эксперименте детей по всем показателям. У всех испытуемых улучшилось состояние моторной сферы. У всех дошкольников наблюдается улучшение звукопроизношения; на более высоком уровне по сравнению с результатами констатирующего эксперимента оказалось также состояние фонематических процессов.

Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность проведённой коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-методической литературы позволил сделать вывод, что артикуляционная база в онтогенезе формируется по определённым закономерностям. Усвоение звуков в произношении осуществляется в соответствии с их артикуляционными свойствами, а опознавание на слух – исходя из акустических свойств звуков. При своевременном формировании фонематического слуха у ребёнка к пяти годам звуковая структура речи нормализуется.

В настоящее время одной из распространённых патологий у детей является лёгкая степень дизартрии, при которой, помимо нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи, выявляется также недостаточность моторной сферы: общей моторики, тонких дифференцированных движений кистей и пальцев рук. Таким образом, структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносительной стороны речи и неречевых процессов: общей и мелкой моторики, высших психических функций.

Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, препятствуют формированию чётких, правильных кинестезий, необходимых при становлении звукопроизношения, что приводит к недоразвитию фонематического слуха. Последнее обстоятельство, в свою очередь, задерживает процесс формирования правильного произношения. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей с лёгкой степенью дизартрии.

Фонетические расстройства при лёгкой степени дизартрии носят полиморфный характер и проявляются в искажении звуков, их отсутствии, замене одних звуков другими и смешении звуков. Чаще всего нарушено произношение свистящих, шипящих и сонорных звуков; отмечается общая нечёткость, смазанность речи. У детей с лёгкой степенью дизартрии распространены нарушения фонематического слуха: возникают трудности в различии твёрдых-мягких звуков, звонких-глухих, свистящих-шипящих звуков, соноров. Дети с трудом овладевают звуко-слоговым анализом и синтезом. Лёгкая сте-

пень дизартрии в итоге может осложняться фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Без специального коррекционного воздействия такие дети не научатся различать и узнавать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговой состав слов, что приведёт к появлению стойких ошибок при овладении письменной речью, и, как следствие, к школьной неуспеваемости.

Анализ медико-педагогической документации показал, что у всех участвовавших в констатирующем эксперименте детей есть неврологический диагноз – перинатальная энцефалопатия, резидуальная церебральная органическая недостаточность или минимальная мозговая дисфункция; у всех обследованных детей в той или иной степени отягощён общий и речевой анамнез. В ходе обследования у всех детей выявлена недостаточность моторной сферы. Обследование также выявило у всех детей нарушение звукопроизношения в виде искажений звуков, их отсутствия, замены, смешения звуков, причём у большинства детей отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения. Функции фонематического слуха и фонематического восприятия у всех обследованных детей также оказались недостаточно сформированными.

Полученные данные подтвердили педагогический диагноз – фонетико-фонематическое недоразвитие речи и клиническую форму речевой патологии – лёгкую степень дизартрии.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, легли в основу планирования и содержания коррекционной работы, которая включала в себя развитие статической и динамической координации в общей и мелкой моторике, развитие чувства ритма и темпа, совершенствование артикуляционной моторики, исправление нарушений звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и навыков фонематического восприятия.

Контрольный эксперимент, проведённый после двух месяцев обучения, показал, что положительная динамика наблюдается у всех десяти участвовавших в формирующем эксперименте детей по всем показателям. У всех испытуемых улучшилось состояние общей, мелкой и артикуляционной мото-

рики, у всех дошкольников наблюдается улучшение звукопроизношения, на более высоком уровне по сравнению с результатами констатирующего эксперимента оказалось состояние функций фонематического слуха и навыков фонематического восприятия.

Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность проведённой коррекционной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 254 с.
3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 224 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст]: учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 319 с.
5. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Просвещение, 1987. – 317 с.
6. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.
7. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
8. Бельтюков, В. И. Об усвоении ребёнком звуковой (фонемной) системы языка [Текст] / В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 71-76.
9. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
10. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : Астрель, Хранитель, 2006. – 142 с.

11. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика [Текст] / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
13. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
14. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 472 с.
15. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
16. Жинкин, Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 79-91.
17. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Издательство АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
18. Карелина, И. Б. Дифференциальная диагностика стёртых форм дизартрии и сложной дислалии [Текст] / И. Б. Карелина // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 10-14.
19. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
20. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1978. – 81 с.
21. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии [Текст] : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.
22. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – Вып. 2 (122). – С. 121-130.
23. Левченко, И. Ю. Особенности логопедической работы по преодолению дизартрических нарушений речи [Текст] / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько //

- Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов педвузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – С. 247-271.
24. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 496 с.
25. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
26. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов педвузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – С. 293-299.
27. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Лопатина ; под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Издательство СОЮЗ, 2005. – 192 с.
28. Лопатина, Л. В. Приёмы обследования дошкольников со стёртой формой дизартрии, и дифференциация их обучения [Текст] / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2. – С. 64-70.
29. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Себрякова. – СПб. : Издательство СОЮЗ, 2000. – 192 с.
30. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрии и функциональной дислалией [Текст] / Р. И. Мартынова // Хрестоматия по логопедии : учеб. пособие для студентов высших и средних специальных пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 214-218.

31. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
32. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
33. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2002. – 240 с.
34. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.
35. Панченко, И. И. Основные формы дизартрических нарушений речи и дифференцированные пути коррекционного воздействия [Текст] / И. И. Панченко, Л. А. Щербакова // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов педвузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – С. 119-130.
36. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. факультетов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
37. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.
38. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О. Г. Приходько. – СПб. : КАРО, 2008. – 158 с.
39. Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / под ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – 288 с.
40. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] : учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. –

140 с.

41. Реформатский, А. А. Введение в языковедение [Текст] : учебник для вузов / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
42. Семенова, К. А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей [Текст] / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – М. : Медицина, 1972. – 328 с.
43. Семенова, К. А. Клинические симптомы дизартрии и общие принципы речевой терапии [Текст] / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов педвузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – С. 103-118.
44. Соботович, Е. Ф. Проявления стёртых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 20-25.
45. Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст] / Л. Ф. Спирова // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. 5. – С. 10-18.
46. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 96 с.
47. Трубникова, Н. М. Теоретические основы учебного курса «Технология обследования моторных функций» [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 2012. – 98 с.
48. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.
49. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение [Текст] : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 80 с.

50. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
51. Филичева, Т. Б. Обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. 5. – С. 73-79.
52. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) [Текст] : учеб. пособие для логопедов и воспитателей детских садов для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГОПИ, 1993. – 72 с.
53. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] : пособие для студентов пед. институтов, методистов и воспитателей детских садов / М. Е. Хватцев. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 208 с.
54. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н. Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика [Текст] : хрестоматия : учеб. пособие / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 101-132.
55. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
56. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (краткий очерк) [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 116 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материал для обследования моторных и речевых функций

(из методических рекомендаций Н.М. Трубниковой)

1. Обследование общей моторики.

Исследование статической координации движений:

1) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперёд. Время выполнения – 5 секунд по 2 раза для каждой ноги;

2) стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперёд. Время выполнения – 5 секунд.

При выполнении проб отмечались недочёты: напряжение при удержании позы, раскачивание из стороны в сторону; балансировка туловищем, руками, головой; схождение с места или рывок в стороны, касание пола другой ногой; падение, открывание глаз, отказ выполнять пробу.

Исследование динамической координации движений:

1) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутки между шагами;

2) выполнить подряд 3 – 5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

При выполнении первого задания отмечались недочёты: выполнение со 2 – 3 раза, напряжение при выполнении, невозможность выполнить чередование шага и хлопка. При выполнении второй пробы среди недочётов отмечались напряжение, раскачивание, балансировка туловищем и руками, опора на всю ступню.

Исследование темпа:

1) в течение определённого времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать,

на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперёд, вверх, в стороны, на пояс, опустить;

2) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

Среди недочётов отмечались: выполнение со 2-3 раза; отказ от выполнения пробы; ускоренный, быстрый, замедленный или медленный темп выполнения; отсутствие изменения скорости при выполнении задания во второй пробе.

Исследование ритмического чувства:

- 1) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок;
- 2) повторить за педагогом ритм, который тот произвёл на ударном инструменте (бубне).

При выполнении заданий отмечались следующие недочёты: ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, повторение ритма в ускоренном или замедленном по сравнению с образцом темпе, нарушение количества элементов в ритмическом рисунке.

2. Обследование мелкой моторики.

Исследование статической координации движений:

1) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удерживать в этом положении под счёт (1 – 15) на правой руке, затем на левой и на обеих руках одновременно;

2) выставить первый и пятый пальцы и удерживать эту позу под счёт (1 – 15) в той же последовательности;

3) второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак, удерживать позу под счёт 1 – 15 на правой, левой и обеих руках;

4) положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак, удерживать под счёт (1 – 5) в той же последовательности.

Исследование динамической координации движений:

1) выполнить под счёт: пальцы сжать в кулак – разжать (5 – 8 раз на правой руке, левой, обеих руках;

2) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно;

3) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (5– 8 раз);

4) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5– 8 раз).

При выполнении проб отмечались недочёты: напряжённость, скованность движений, нарушение темпа выполнения движения (не под счёт); нарушение переключения от одного движения к другому; наличие синкинезий, гиперкинезов; невозможность удержания созданной позы; невыполнение движения.

3. Обследование артикуляционной моторики.

Исследование двигательной функции губ:

1) округлить губы, как при произношении звука [о], удержать позу под счёт до 5;

2) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука [у], удержать позу под счёт до 5;

3) растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно) и удержать позу по счёт до 5;

4) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю.

При выполнении заданий отмечались следующие недочёты: диапазон движений невелик; наличие содружественных движений; чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений, наличие тремора, саливации, гиперкинезов; смыкание губ с одной стороны; невозможность выполнить движение.

Исследование двигательной функции языка:

1) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счёт до 5;

2) переводить кончик языка поочерёдно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;

3) сделать язык «лопатой» (широким), а затем «иголочкой» (узким);

4) поднять кончик языка к верхним зубам, поддержать под счёт и опустить к нижним зубам.

При выполнении проб отмечались недочёты: недостаточный диапазон движений языка; появление содружественных движений; неуклюжие, всей массой, медленные, неточные движения языка; отклонения языка в сторону, тремор, гиперкинезы; истощаемость движений, саливация; невозможность удержания языка в определённом положении; невозможность выполнить движение.

Исследование двигательной функции нижней челюсти:

1) широко раскрыть рот при произношении звука и закрыть;

2) сделать движение челюстью вправо – влево;

3) выдвинуть нижнюю челюсть вперёд.

При выполнении заданий отмечались следующие недочёты: движения челюсти недостаточного объёма; наличие содружественных движений, тремора, саливации; невозможность выполнить движение.

4. Обследование фонематического слуха.

Задания:

1) Опознание фонем:

а) подними руку, если услышишь гласный звук [о] среди других гласных: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и;

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [л] среди других согласных: п, л, н, м, к, л, т, р, м;

в) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [с] среди других согласных: л, з, н, т, ф, с, х, ш, ц, п, с, ч, щ;

г) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [ш] среди других согласных: с, з, ф, х, ш, т, ц, щ, ж, ш;

2) Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам:

а) звонких и глухих: п – б, д – т, к – г, ж – ш, з – с, в – ф;

б) шипящих и свистящих: с, з, щ, ш, ж, ч;

в) соноров: р, л, м, н.

3) Повторение за логопедом слогового ряда:

а) со звонкими и глухими звуками: да-та, та-да-та, да-та-да, ба-па, па-ба-па, ба-па-ба, ша-жа, жа-ша-жа, са-за-са, за-са-за, ка-га-ка, га-ка-га;

б) с твёрдыми и мягкими звуками: са-ся-са, ся-са-ся, сы-си-сы, ся-ся-ся, за-зя-за, зя-за-зя, ля-ла-ля, ла-ля-ла, лю-лю-лю, лю-лю-лю, ра-ря-ра, ря-ра-ря;

в) с шипящими и свистящими: са-ша-са, шо-су-са; са-ша-шу, са-за-па; ша-ща-ча, за-жа-за; жа-за-жа;

г) с сонорами: ра-ла-ла, ла-ра-ла.

4) Выделение исследуемого звука среди слогов:

а) подними руку, если услышишь слог со звуком [с]: ла, ка, ша, со, ны, ма, су, жу, сы, га, си;

б) подними руку, если услышишь слог со звуком [р]: ла, ма, на, ро, ны, ло, ну, ру, лы, мы, ра, ми.

5) Выделение исследуемого звука среди слов:

а) хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [ж]: лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы.

б) хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [з]: замок, каска, коза, сено, цапля, зонт, шум, колесо.

6) Придумывание слов со звуком [с], со звуком [ш], со звуком [щ], со звуком [л], со звуком [р].

7) Определение наличия звука в названии картинок:

а) определение наличия звука [ш] в названии картинок: колесо, ящик – сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда;

б) определение наличия звука [л] в названии картинок: ложка, трава, колос, роза, карандаш, лодка, топор, стол.

8) Называние картинок и определение отличий в названиях: бочка – почка, коза – коса, башня – пашня, трава – дрова, дом – дым, рожки – ложки, кочка – кошка, плач – плащ, свет – цвет, рак – лак, мишка – миска, кот – год, шар – жар, дочка – точка, крыса – крыша, зуб – суп, корка – горка.

9) Раскладывание картинок в два ряда:

а) в первый – со звуком [с], во второй – со звуком [ш]: сом, шапка, машина, коса, автобус, кошка, пылесос, карандаш;

б) в первый – со звуком [з], во второй – со звуком [ж]: лужа, жук, змея, зонт, зуб, жираф, заяц, жало.

в) в первый – со звуком [л], во второй – со звуком [р]: стул, молоток, коробка, кровать, рак, лампа, ковёр, полка.

5. Обследование фонематического восприятия.

Задания:

1) Определить количество звуков в слове «баран».

2) Определить последовательность звуков в слове «банка».

3) Определить место звука в слове:

а) определить первый звук в слове «магазин»;

б) определить, какой звук находится в середине слова «сок»;

в) определить последний звук в слове «щенок».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Перспективные планы коррекционной работы для обследованных детей, составленные на основе результатов констатирующего эксперимента

Перспективный план коррекционной работы для Григория

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений). 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью, плавностью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, удержанием языка за верхними зубами). 2. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Автоматизация свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ш] - [с], [ж] - [з], [р] - [л], [р'] - [л'].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [р]-[л], [р']-[л'].
Фонематическое восприятие	Операции по определению последовательности звуков в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Ивана В.

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью, плавностью движений).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений языка, удержанием языка за верхними зубами; увеличение диапазона движений). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [щ], [л], [р], [р']. Автоматизация свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [щ], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ш] - [с], [ж] - [з], [щ] - [с'].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [с] - [ш], [з] - [ж], [с'] - [щ].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества звуков в словах, определению места звука в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Ивана С.

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью и плавностью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений языка, удержанием языка за верхними зубами; увеличение диапазона движений языка). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Автоматизация свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ш] - [с], [ж] - [з].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [с] - [ш], [з] - [ж].
Фонематическое восприятие	Операции по определению последовательности звуков в словах, определению места звука в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Киры

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений: работа над одновременным поднятием верхней губы вверх и опусканием нижней губы). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений языка, удержанием языка за верхними зубами). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка свистящих, шипящих звуков, звуков [л], [р], [р']. Автоматизация свистящих, шипящих звуков, звуков [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ц] - [с], [ш] - [с], [щ] - [с'], [ж] - [з].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [с] - [ц], [с] - [ш], [з] - [ж].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества звуков в словах, определению места звуков в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Кристины

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью и плавностью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, удержанием языка за верхними зубами). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка звуков [л], [р], [р']. Автоматизация звуков [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [л] - [л'], [р] - [р'], [р'] - [л'].
Фонематический слух	Дифференциация по твёрдости-мягкости - [л] - [л'], между сонорами [р] - [л], [р'] - [л'].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества и последовательности звуков в словах, определению места звука в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Марины

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью и плавностью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, удержанием языка за верхними зубами, увеличение диапазона движений языка). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево и вперёд).
Звукопроизношение	Постановка [с], [з], [ш], [ж], [щ], [л], [р], [р']. Автоматизация [с], [з], [ш], [ж], [щ], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [с] - [с'], [з] - [з'], [ш] - [с'], [ж] - [з'], [щ] - [с'], [л] - [л'], [р] - [л'], [р'] - [л'].
Фонематический слух	Дифференциация по твёрдости-мягкости - [л] - [л'], [с] - [с'], [з] - [з'], между свистящими и шипящими - [с] - [ш], [з] - [ж], [с'] - [щ], между сонорами [р] - [л], [р'] - [л'].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества и последовательности звуков в словах, определению места звуков в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Никиты

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений). 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью и плавностью движений).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, увеличение диапазона движений языка, работа над удержанием языка за верхними зубами).
Звукопроизношение	Постановка свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Автоматизация свистящих звуков, звуков [ш], [ж], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ш] - [с], [ж] - [з].
Фонематический слух	Дифференциация звуков между свистящими и шипящими - [с] - [ш], [з] - [ж].
Фонематическое восприятие	Операции по определению последовательности звуков в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Полины

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью движений).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, удержанием языка за верхними зубами). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево).
Звукопроизношение	Постановка звуков [ш], [л], [р], [р']. Автоматизация звуков [ш], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [с] - [ш], [з] - [ж], [щ] - [с'].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [с] - [ш], [з] - [ж], [щ] - [с'].
Фонематическое восприятие	Операции по определению количества звуков в словах, определению места звуков в словах.

Перспективный план коррекционной работы для Тимура

Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Общая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Развитие динамической координации движений. 3. Нормализация темпа. 4. Развитие ритмического чувства.
Мелкая моторика	1. Статическая координация движений (работа над удержанием поз). 2. Динамическая координация движений (работа над переключаемостью и плавностью движений, темпом выполнения).
Артикуляционная моторика	1. Двигательные функции губ (увеличение диапазона движений). 2. Двигательные функции языка (работа над удержанием позы, переключаемостью движений, удержанием языка за верхними зубами). 3. Двигательные функции нижней челюсти (увеличение диапазона движения челюсти вправо-влево).
Звукопроизношение	Постановка звуков [к], [г], [ш], [ж], [л], [р], [р']. Автоматизация звуков [к], [г], [ш], [ж], [л], [р], [р']. Дифференциация звуков [ш] - [с], [ж] - [з].
Фонематический слух	Дифференциация звуков [с] - [ш], [з] - [ж].
Фонематическое восприятие	Операции по определению последовательности звуков в словах.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Упражнения для развития общей моторики

Упражнения для развития статической координации движений:

1. «Цапля стоит на одной ноге». Исходное положение: руки на поясе, на 1-2 – развести руки в стороны, поднять правую ногу, на 3-4 – вернуться в исходное положение. То же для другой ноги.

2. Усложнённый вариант первого упражнения. Ребёнок попеременно стоит то на правой, то на левой ноге (свободная нога согнута под прямым углом в коленном суставе, левое бедро параллельно правому, слегка отведено, руки вдоль туловища). Инструкция: «Внимательно посмотри, как делаю я, и сделай так же». «Подними левую ногу и стой на правой, пока я считаю до 10».

3. Ребёнок стоит на цыпочках. Инструкция: «Внимательно посмотри, как делаю я, и сделай так же». «Встань на цыпочки и стой, пока я считаю до 10».

4. «Ласточка». Исходное положение – стоя на одной ноге, вторая нога вытянута назад параллельно полу, туловище наклонено вперёд, руки в стороны. То же с закрытыми глазами. Сменить ногу.

5. Игра «Огонь и лёд» включает в себя попеременное напряжение и расслабление всего тела. По команде «Огонь!» ребёнок начинает интенсивное движение всем телом. По команде «Лёд!» ребёнок застывает в том положении, в котором его застала команда, напрягая всё тело.

6. «Шторм». Ребёнку даётся инструкция: «Представь, что мы на корабле, начался шторм, и корабль раскачивает из стороны в сторону». Ребёнок стоит свободно, ноги на ширине плеч; по команде переносит вес на правую ногу; приподнимает левую ногу, удерживая равновесие; возвращается в исходное положение. То же самое выполняется на другой ноге.

Упражнения для развития динамической координации движений, темпа, ритма:

1. Ходьба в сочетании со словом:

а) ходьба на внутренней, внешней сторонах ступни:

Лёд да лёд,

Лёд да лёд,

А по льду

Пингвин идёт.

Скользкий лёд,

Скользкий лёд,

Но пингвин не упадёт.

б) ходьба на носках:

Маме надо отдыхать,

Маме хочется поспать.

Я на цыпочках хожу.

Я её не разбужу.

в) ходьба на пятках:

Тук, тук, тук, тук.

Тук, тук, тук, тук.

Моих пяток слышен стук.

Мои пяточки идут,

Меня к мамочке ведут.

2. «На параде». Предложить ребёнку пройти по комнате, как на параде, под барабан. Объяснить, что каждый шаг нужно делать вместе с ударами барабана. Предлагается нормальный темп, быстрый, замедленный.

3. «Акробат». На полу – шнур, вытянутый по прямой линии. Ребёнок идёт по шнуру, приставляя пятку к носку. Руки – в стороны.

4. «Тропинка». Ребёнок шагает по шнуру, выложенному зигзагообразно.

5. «Дорожки». На полу мелом рисуют «дорожки» - разные по форме линии, содержащие сложные повороты. Ребёнок бежит по дорожке, делая сложные повороты и сохраняя при этом равновесие. Бегать нужно, точно наступая на линию.

6. «Ручеёк». Ребёнок должен перепрыгнуть на двух ногах через ленту или шнур, лежащий на полу.

7. «Волчок». Ребёнок подпрыгивает и вращается вокруг себя.

8. «Стоп, хоп, раз». Ребёнок идёт под музыку. На сигнал «стоп» останавливается и стоит; на сигнал «хоп» подпрыгивает; на сигнал «раз» поворачивается кругом и идёт в обратном направлении.

9. «Хлопки». Ребёнок свободно передвигается по комнате. На один хлопок педагога ребёнок должен присесть на корточки, на два хлопка – встать с поднятыми вверх прямыми руками.

10. Упражнение на координацию движения. Готовятся мячи диаметром 20 см. Ребёнок должен отбивать мяч, не сходя с места.

11.»Повтори движение». Ведущий делает какие-то движения: приседает, поднимает руки вверх, хлопает в ладоши – а ребёнок должны повторить их вслед за ним. Темп движений можно то замедлять, то ускорять. Для тренировки внимания могут вводиться «запрещаемые движения» (какое-то движение повторять нельзя), либо «замена движений» (когда какое-то движение надо заменить на другое, например, когда ведущий подпрыгнет, ребёнок должен присесть).

12. «Большие ноги шли по дороге». Под слова ведущего: «Большие ноги шли по дороге» ребёнок не спеша шагает на месте, высоко поднимая ноги, и медленно говорит: «Топ-топ». Под слова: «Маленькие ножки бежали по дорожке» ребёнок бежит на месте мелкими шажками и быстро говорит: «Топ-топ-топ-топ».

13. «Карусели» (участвуют несколько детей). Дети вместе с педагогом встают в хоровод и начинают идти по кругу, говоря слова:

Еле-еле-еле-еле

Завертелись карусели. (говорить и идти в медленном темпе).

А потом, потом, потом (темп постепенно нарастает)

Всё бегом-бегом-бегом. (говорить в быстром темпе)

Тише, дети, не спешите, (темп постепенно замедляется)

Карусель остановите (говорить в медленном темпе)

Раз-два, раз-два, (хлопать в ладоши и медленно говорить)

Вот и кончилась игра.

14. Чтение ребёнком хорошо знакомого стихотворения А. Барто, ребёнок шагает на месте, скандируя:

У-ро-ни-ли миш-ку на пол,

О-тор-ва-ли миш-ке ла-пу.

Всё рав-но е-го не бро-шу,

По-то-му что он хо-ро-ший.

Нет, нап-рас-но мы ре-ши-ли

Про-ка-тить ко-та в ма-ши-не.

Кот ка-тать-ся не при-вык,

О-про-ки-нул гру-зо-вик.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Активная артикуляционная гимнастика

(по Е.Ф. Архиповой)

Упражнения выполняются с функциональной нагрузкой. Функциональная нагрузка выражается в утрированном, чётком выполнении всех заданий, с максимальной амплитудой движений органов артикуляции.

Упражнение 1. «Забор».

Цель: подготовить артикуляцию для свистящих звуков, активизировать губы.

Методические рекомендации: перед зеркалом просим ребёнка максимально растянуть губы (улыбнуться), показать верхние и нижние зубы. Верхние зубы должны находиться напротив нижних. Необходимо проверить наличие расстояния между ними (1 мм). Следить, чтобы ребёнок не морщил нос. Удерживать под счёт до 5.

Упражнение 2. «Окно».

Цель: уметь удерживать открытым рот с одновременным показом верхних и нижних зубов.

Методические рекомендации: из положения «Забор» медленно открывать рот. Зубы должны быть видны. Удерживать под счёт до 5.

Упражнение 3. «Мост».

Цель: выработать нижнее положение языка для подготовки к постановке свистящих звуков. Кончик языка упирается в нижние резцы.

Методические рекомендации: из положения «Забор» выполнить упражнение «Окно». Расположить язык за нижними резцами плоско. Удерживать под счёт до 5.

Это упражнение очень значимо. Если ребёнок выполнит правильно и удержит эту позу перед зеркалом длительно, то это сигнал к тому, что свистящие звуки будут поставлены очень быстро. Если не получается, то нужно

погладить язык шпателем, похлопать по нему для расслабления мышц языка, пассивно шпателем удерживать язык распластанным. В ряде случаев проводят логопедический массаж, направленный на ослабление гиперкинезов, активизацию или релаксацию мышечного тонуса органов артикуляции.

Упражнение 4. «Парус».

Цель: подготовка верхнего подъёма языка для звуков [р], [л].

Методические рекомендации: ребёнок последовательно выполняет следующие упражнения: «Забор» – «Окно» – «Мост». Из положения «Мост» широкий язык поднимается к верхним резцам и упирается в альвеолы. Следить, чтобы язык не провисал, а был напряжённым и широким, определялась подъязычная связка. Удерживать под счёт до 5.

Язык поднят кверху.

Упражнение 5. «Трубочка».

Цель: выработать активность и подвижность губ.

Методические рекомендации: из положения «Забор» вытянуть губы вперёд, плотно их сомкнуть, чтобы в центре не было дырочки. Круговая мышца собирается в морщинки.

Необходимо проверить, чтобы нижняя челюсть не опускалась. Контролировать рукой. Удерживать под счёт до 5.

Упражнение 6. Чередование: «Забор» – «Трубочка».

Цель: добиться ритмичного, точного переключения с одной артикуляции на другую.

Методические рекомендации: из положения «Забор» выполнить движение «Трубочка». Такие переключения выполнить 5–6 раз в разном темпе, определяемом логопедом. Начинать в медленном темпе. Рука под подбородком, чтобы контролировать неподвижность подбородка.

Упражнение 7. «Лопата».

Цель: выработать широкое и спокойное положение языка, что необходимо для подготовки шипящих звуков.

Методические рекомендации: последовательно выполнять упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост». Из положения языка «Мост» выдвинуть язык на нижнюю губу. Язык должен быть спокойным и широким. Нижняя губа не должна подворачиваться, верхняя должна обнажать зубы. Удерживать под счёт до 5.

Язык на губе.

Упражнение 8. «Лопата копает».

Цель: подготовить артикуляцию для шипящих звуков. Выполнение артикуляции «Чашечка».

Методические рекомендации: выполнить последовательно следующие упражнения: «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Лопата». Из положения «Лопата» поднять широкий кончик языка немного вверх. Верхние зубы должны быть видны. Следить, чтобы язык при подъёме не убирался в ротовую полость. Выполнить упражнение в медленном темпе 3–4 раза.

Кончик языка загибается вверх.

Упражнение 9. «Вкусное варенье».

Цель: сформировать: верхний подъем языка в форме «Чашечки», удержание языка на верхней губе и выполнение облизывающего движения сверху вниз.

Методические рекомендации: из положения «Лопата копает» широкий язык поднять к верхней губе и выполнить облизывающие движения сверху вниз 2 – 3 раза в медленном темпе.

Движения языка сверху вниз по верхней губе.

Упражнение 10-а. «Тёплый ветер».

Цель: вызывание шипящих звуков по подражанию.

Методические рекомендации: из положения «Вкусное варенье» убрать язык за верхние зубы и образовать щель с альвеолами. Руку расположить у подбородка и попросить ребенка подуть на широкий язык. Растянуть губы в улыбке. Рука должна ощутить тёплую воздушную струю. Если упражнение не получается, то проводят упражнения №18, №20. Подуть на язык.

Кистью ощутить тёплую струю воздуха.

Упражнение 10-б. «Жук».

Цель: вызывание звука [ж] по подражанию.

Методические рекомендации: при выполнении упражнения «Тёплый ветер» просят ребенка «включить» свой голос. Тактильно-вибрационный контроль осуществляется рукой, расположенной на гортани. Ребёнок должен ощутить вибрацию гортани. Исходным положением является упражнение № 10-а «Тёплый ветер».

Кисть на гортани ощущает вибрацию голосовых связок.

Упражнение 11. «Цокает лошадка».

Цель: выработать тонкие дифференцированные движения кончиком языка для звука [р].

Методические рекомендации: из положения «Парус» при широко открытом рте цокать языком. Челюсть неподвижна. (Удерживается рукой. Выполнить 5 – 6 раз.)

Язык за верхними зубами. Рука держит подбородок, чтобы он не двигался во время щёлканья.

Упражнение 12. «Молоток».

Цель: подготовка артикуляции для звука [р] и вибрации кончика языка.

Методические рекомендации: из положения «Парус» стучать языком и произносить звук [д]. Следить, чтобы кончик языка не опускался и не выглядывал изо рта. Примечание: если исправляется горловой звук, то произносится звук [т]. Следить, чтобы не было назального оттенка, не напрягался голос и не поднималась нижняя челюсть. Постучать со звуком [д, т] 5– 6 раз.

Кончик языка стучит вверх по альвеолам со звуком [д] или [т].

Упражнение 13. «Дятел».

Цель: формировать вибрацию кончика языка для звука [р].

Методические рекомендации: из положения «Парус» и «Молоток» произносить звук [д] в ускоренном темпе. Серии ударов языком по альвеолам

напоминают стук дятла: «Д – ддд», «Д – ддд» (один удар и несколько ударов в быстром темпе). Выполняется 3– 5 таких серий.

Упражнение 14. «Пулемёт».

Цель: закрепить вибрацию кончика языка для звука [p].

Методические рекомендации: из положения «Парус» выполнять упражнение «Дятел» и добавлять воздушную струю, как толчок воздуха: «Д – ддд» + толчок сильной воздушной струи. Возникает вибрация языка – «дрр». Выполнить интенсивно 5 раз. Если не получается по подражанию, то добавляют упражнение №20.

Язык вверху стучит по альвеолам со звуками «Д – ддд».

После произнесения «Д – ддд» – сильно подуть на язык.

Упражнение 15-а. «Холодный ветер».

Цель: закрепить нижнее положение языка для свистящих звуков и выработать направленную воздушную струю по средней линии языка. Вызывание звука [с] по подражанию.

Методические рекомендации: из положения «Мост» вернуться к упражнению «Забор» и подуть на язык. Рука должна ощущать холодную струю воздуха. Выполнять 3-4 раза. Если по подражанию не получается, то применяют механическую помощь для вызывания звука [с]. Подуть на язык.

Кисть под подбородком. Ощутить холодную струю воздуха.

Упражнение 15-б. «Комар».

Цель: вызывание звука [з] по подражанию.

Методические рекомендации: при выполнении упражнения «Холодный ветер» просят ребенка «включить» свой голос. Тактильно-вибрационный контроль осуществляется рукой ребенка, расположенной на гортани. Ребёнок должен ощутить вибрацию гортани. Исходным положением является упражнение № 15-а «Холодный ветер».

Кисть на гортани ощущает вибрацию голосовых связок.

Упражнение 16-а. «Пароход». 1-й вариант:

Цель: подготовка артикуляции для звука [л]. Методические рекомендации: из положения «Мост» выполнить упражнение «Лопата». Закусить кончик языка (зубы должны быть видны) и длительно произносить звук [ы] 2–3 секунды.

Кончик языка прикушен верхними и нижними резцами.

Упражнение 16-б. «Пароход». 2-й вариант:

Методические рекомендации: из положения упражнения «Окно» произносить длительный звук [а] и неоднократно прижимать кончик языка к середине верхней губы (упражнение «Вкусное варенье»). Слышатся слоги: ла–ла–ла. Повторить 5 раз.

Упражнение 17. «Пароход гудит».

Цель: вызвать звук [л] смешанным способом.

Методические рекомендации: выполнять упражнение «Пароход». Попросить ребенка открыть рот и произнести звук [а]. Слышится слог «ла». Повторить 3 – 4 раза.

Упражнение 18. «Маляр».

Цель: растянуть подъязычную связку для звуков [р], [л], а для произнесения шипящих звуков найти место образования щели языка в форме чашечки у твёрдого нёба.

Методические рекомендации: из положения «Парус» продвигать язык по нёбу в передне-заднем направлении 3–4 раза. Челюсть должна оставаться неподвижной (контролируется рукой). Язык движется по нёбу вперёд-назад.

Упражнение 19. «Качели».

Цель: дифференцировать нижнее и верхнее положение языка, что необходимо для дифференциации свистящих и шипящих звуков.

Методические рекомендации: из положения «Парус» перейти к упражнению «Мост». Чередовать 5–6 раз в темпе, заданном логопедом.

Упражнение 20. «Фокус».

Цель: сформировать сильную правильно направленную воздушную струю для шипящих звуков и звука [р].

Методические рекомендации: из положения «Вкусное варенье» сильно подуть на кончик носа, на котором приклеена узкая полоска бумаги (3х1 см) и сдуть её. Выполнить 2 – 3 раза.

Язык на верхней губе, дуть на кончик носа.

Комплексы артикуляционных упражнений для постановки звуков (по Е.Ф. Архиповой)

Комплексы упражнений для различных звуков:

1) комплекс упражнений для свистящих звуков (дорсальная позиция): «Забор» (№1) – «Окно» (№2) – «Мост» (№3) – «Забор» (№1) – «Холодный ветер» (№15).

2) комплекс упражнений для шипящих звуков (какуминальная позиция): «Забор» (№1) – «Окно» (№2) – «Мост» (№3) – «Лопата» (№7) – «Лопата копает» (№8) – «Вкусное варенье» (№9) – «Фокус» (№20) – «Тёплый ветер» (№10).

3) комплекс упражнений для [р] (альвеолярная позиция): «Забор» (№1) – «Окно» (№2) – «Мост» (№3) – «Парус» (№4) – «Цокает лошадка» (№11) – «Молоток» (№12) – «Дятел» (№13) – «Пулемёт» (№14).

4) комплекс упражнений для [л] (альвеолярная позиция): «Забор» (№1) – «Окно» (№2) – «Мост» (№3) – «Лопата» (№7) – «Пароход» (№16) – «Пароход гудит» (№17) [2].

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Упражнения для развития речевого дыхания, силы голоса и модуляций голоса по высоте и силе, просодической стороны речи

Упражнения для развития диафрагмального дыхания
(из книги Е.Ф. Архиповой «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей»)

1. Ребёнок в положении лёжа на спине. Одна рука находится на животе, а другая на груди. При вдохе через нос живот поднимается, при выдохе через рот живот опускается (опускается).

2. Исходное положение то же самое. Вдох – выдох осуществляется через рот. На вдох живот поднимается, а на выдох опускается.

3. Исходное положение ребёнка – сидя. Положение рук такое же, как в предыдущих упражнениях. При вдохе живот надувается, а при выдохе опускается. Эти движения контролируются руками ребёнка.

4. Исходное положение ребёнка – стоя. Положение рук такое же, как в предыдущих упражнениях. Ребёнок контролирует своими руками движения мышц живота.

Дыхательная гимнастика

Для нормализации речевого дыхания выполняют дыхательную гимнастику (по 3 – 5 минут):

1. Статическая дыхательная гимнастика: для воспитания внеречевого дыхания учат быстрому вдоху и плавному, равномерному выдоху (без фонации). Выдох должен дифференцироваться по силе:

- сдуть с руки снежинку (из папиросной бумаги), ватку;
- погреть ладошки;

- подуть на бумажную бабочку, подвешенную на нитке или сидящую на цветке;
- подуть в окошко, чтобы открылись бумажные створки;
- задуть в ворота лёгкие ватные шарики (мячи);
- подуть на бумажную лодочку в миске с водой или на поверхности стола так, чтобы она сдвинулась с места;
- сделать бурю в стакане (подуть через трубочку в воду так, чтобы вода забурлила);
- подуть на гранёный карандаш и сдвинуть его на поверхности стола;
- подуть в дудочку, свирель, в трубу;
- извлечь звук из губной гармошки на вдохе и выдохе;
- надуть воздушный шар, надувную резиновую игрушку;
- подуть на подбородок. Нижняя губа заводится под верхние резцы.

Подуть на подбородок холодным воздухом длительно;

- сильно подуть в пузырьёк, горлышко которого касается нижней губы.

Получается свист.

Дифференциация носового и ротового вдохов-выдохов:

- вдох носом – выдох через рот;
- вдох одной ноздрей – выдох другой;
- вдох – выдох через нос;
- вдох носом – выдох через нос;
- вдох ртом – выдох через рот;
- вдох через одну ноздрю – выдох через другую;
- вдох через одну ноздрю – выдох через обе ноздри;
- вдох через одну ноздрю – выдох через рот в положении «трубочка»;
- вдох через нос – выдох через рот в положении «трубочка» толчками

порционно.

2. Динамическая дыхательная гимнастика – подготавливает дыхательный аппарат к фонационному (речевому) дыханию, так как способствует расширению ёмкости лёгких. Динамические дыхательные упражнения проводят

в сочетании с движениями туловища, рук, ног. В комплекс тренировочных упражнений для воспитания правильного дыхания включают активизирующие и релаксационные упражнения.

Расслабляющие движения:

- подражание полёту птиц;
- поднять руки до уровня плеч и опустить, как пустые рукава, по бокам туловища;
- поднять руки вверх и опустить их по бокам, раскачивая расслабленные руки вперёд – назад;
- наклонить голову вперёд, расслабляя мышцы;
- медленное круговое вращение головы справа налево и наоборот;
- медленное потряхивание кистью сначала правой руки по бокам туловища, потом левой, корпус слегка наклонен;
- медленное потряхивание вытянутой вперёд ноги, сначала правой, потом левой; руки на поясе;
- покачивание рук при слегка наклонённом корпусе, правой рукой влево, левой вправо, руки перекрещиваются;
- медленное вращение рук над головой, имитация вращающихся крыльев мельницы;
- расслабленными кистями рук производить движения, имитируя стряхивание брызг с рук;
- покачивание одновременно обеими руками у пола, имитация полоскания белья;
- хождение по кругу шатающейся, расслабленной походкой.

Дыхательные упражнения (традиционные) без речевого сопровождения:

- подняться на носках, руки вверх – вдох, опуститься – выдох;
- поднять руки над головой, ладонями навстречу (руки касаются друг друга) – вдох, опустить руки – выдох;
- развести руки в стороны – вдох, руки перед собой – выдох;

– вытянуть руки вперёд перед собой – вдох, опустить по бокам – выдох;

– отвести локтей назад – вдох, поставить руки в исходное положение – выдох, руки на поясе.

3. Фонационная дыхательная гимнастика. Для воспитания речевого дыхания учат рационально, экономно производить выдох в процессе фонации звуков, при произнесении слов и фраз. Предлагают длительно на одном выдохе воспроизводить различные звукоподражания. Начинают с гласных звуков и их сочетаний. Гласные звуки должны утрированно артикулироваться, а выдох должен быть длительным.

1. Один гласный на одном выдохе: а (медведь), у (пароход), э (козочка), и (мышка), о (слон), ы (ветер).

2. Два гласных на одном выдохе: *ау, аз, аи, ао, уа, уэ, уи, уо, эа, эу, эо, эи, иа, иу, иэ, ио, оа, оу, оэ, ои.*

3. Три гласных на одном выдохе: *ауо, уаэ, эуа* и другие сочетания.

4. Четыре гласных на одном выдохе: *а-э-о-у-* и другие сочетания на переключения с одной артикуляции на другую.

5. Пять гласных на одном выдохе: *а-э-о-у-и-* другие сочетания на переключения с одной артикуляции на другую.

6. Звукоподражания при произнесении согласных звуков, произносимых длительно: *жжжжжжжж* – жук, *зззззззззз* – комар, *сссссс* – ветер, *ввввв* – муха, *щщщщщщщ* – змея и другие.

4. Речевая дыхательная гимнастика. На завершающем этапе работы над дыханием в упражнения вводят слоги, слова, фразы, четверостишия.

1) Слоги на одном выдохе: *па-по, па-по-пу, па-по-пу-пы, па-по-пу-пы-пэ, апа-апо, апа-апо-апу, апа-апо-апу-апы, апа-апо-апу-апы-апэ, спа-спо, спа-спо-спу, спа-спо-спу-спы, спа-спо-спу-спы-спэ* и другие звуко сочетания, но с правильно произносимыми звуками.

2) Слова на одном выдохе: счёт до 5, до 10, дни недели, времена года, названия месяцев.

3) Фразы на одном выдохе. Пословицы: *Береги нос в большой мороз. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Всякой вещи своё место. Делу время, а потехе час. Любишь кататься – люби и саночки возить.*

Загадки: *Без рук, без топорёнка построена избёнка (гнездо). Лежал, лежал да в реку побежал (снег). Ныряла, ныряла да хвост потеряла (иголка). По горам, горам, горам ходят шуба да кафтан (баран). Зимой и летом одним цветом (ёлка). В воде родится, а воды боится (соль). Стою на крыше, всех труб выше (антенна). Течёт, течёт – не вытечет. Бежит, бежит – не выбежит (река). Пушистая вата плывёт куда-то. Чем вата ниже, тем дождик ближе (облака). Меня часто зовут, дожидаются, а приду – от меня укрываются (дождик). Два конца, два кольца, а посередине гвоздик (ножницы). Под кочкою крошка, только шляпка да ножка (гриб). Режу, режу – крови нет, еду, еду – следу нет (лодка). Кто на себе свой дом таскает? (улитка) Кто ходит без ног? (часы). Упадёт – подскочет, ударишь – не плачет (мячик). Ела, ела дуб, дуб, поломала зуб, зуб (пила). Мягкие лапки, а в лапках царапки (кошка).*

4) Произнесение предложений на одном выдохе под мяч (каждое слово предложения сопровождается броском мяча об пол): *Меня зовут Вася (3 броска мяча). Мне пять лет (3 броска мяча). Мою маму зовут Лена (4 броска мяча). Моего папу зовут Николай Иванович (5 бросков).* И другие предложения в ответ на вопросы логопеда.

5) Чтение стихотворения, во время которого каждое слово сопровождается броском мяча об пол.

Мяч бросали мы друг дружке, Прыгал мячик, как лягушка.

А потом исчез куда-то, Не нашли его ребята.

Ласточка

Травка зеленеет, солнышко блестит,

Ласточка с весною в сени к нам летит.

Малышок

Утром рано малышок

В школу к нам стучится.

Открывайте шире дверь,

Я пришёл учиться.

5. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения:

1. Тренировка речевого дыхания при выполнении движений.

«Зима» (И.П. Макридина)

Вот снежинки вниз летят,

На дома и на ребят.

Мы на улицу пойдём.

И в снежки играть начнём.

Падай снег, веселей!

Будет всё вокруг белей.

(Руки подняты вверх, постепенно опускаются, кисти изображают падающие снежинки. Руки вверх – вниз. Ходьба на месте с размахиванием руками. Наклонились, «слепили снежок», бросили. Руки вверх, постепенно опускаются, кисти ритмично опускаются и поднимаются вверх. Круговые движения руками).

«Домашние животные» (названия домашних животных даны с уменьшительно-ласкательными суффиксами).

Рядом с человеком кошечки живут.

И собачки верно дом свой стерегут.

Нам дают коровки мясо, молоко.

Козочки, овечки прыгают легко.

Поросятам толстым тяжело ходить,

Лучше уж лошадкой резвою побыть.

(Шагаем тихо, неслышно, руками делаем движения, имитирующие «умывание» кошечкой мордочки. Руки за спиной, слегка наклонившись, идём вокруг себя. Руки согнуты у головы, указательные пальцы имитируют рожки. На носочках прыгаем, руки на поясе. Руки полусогнуты впереди ту-

ловища, шагаем на месте, переваливаясь. Бег на месте с высоким поднятием колен).

«Осень»

*Дни становятся короче,
Но зато длиннее ночи.
Листья жёлтые кружатся,
Тихо на асфальт ложатся.
Птицы улетают в тёплые края.
«До свиданья, птицы», – говорю им я.
Грустно стало очень,
Потому что осень.*

(Прямые руки в стороны, перед собой. Руки в стороны. Руки вверх, медленно опускаются. Кисти двигаются, имитируя падающие листья. Дети приседают, кисти рук касаются пола. Стоя на носочках, машут прямыми руками, как крыльями. Машут правой поднятой рукой. Руки опущены, голова наклонена).

«Птицы»

*Птицы так всегда летают,
Так все птицы отдыхают,
Так все птицы корм клюют,
А вот все воду пьют.*

(Стоя на носочках, дети машут руками, как крыльями. Присели, прямые руки заведены слегка назад. Встали, резкие наклоны головы. Стоят, голова наклонена вперёд, потом откидывается назад).

«Транспорт»

*Мы поедem на машине.
В самолёте полетим.
А ещё на пароходе
Тоже плавать мы хотим.
Транспорт любят*

Все на свете.

И троллейбус,

И трамвай,

И автобус, поезд тоже.

Правила лишь соблюдай.

(Выстраиваемся в цепочку, движемся вперёд, рулим воображаемым рулём. Продолжаем двигаться, только руки расставлены в стороны. Делаем руками движения, как будто плывём. Движемся вперёд, слегка топая ногами. Повороты вправо-влево, стоим на месте, руками делаем движения, указывающие на разные виды транспорта. Стоим на месте, указательным пальцем правой руки делаем грозящие движения).

Упражнения для развития силы голоса и модуляций голоса по высоте и силе
(из книги Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой «Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии)»)

Упражнения для развития силы голоса:

1. Удлинение произнесения звуков (при средней силе голоса): *у, о, а, и, э, ау, аи, ои, уа, ауи, ауй, оуа, уэи.*
2. Усиление голоса (беззвучная артикуляция – шёпот – тихо – громко): *о, а, и, э, у, в, з, ауи, оуи, оуа, эуи, ава, аза.*
3. Ослабление голоса (громко – тихо – шёпот – беззвучная артикуляция): *у, о, а, и, э, в, з, ж, оу, аи, ои, эу, ужи, оуи, аза, эуи, ава.*
4. Ослабление голоса, но без паузы: *у, з, ау.*
5. Усиление и ослабление голоса без паузы, на одном выдохе: *у, з, аза, ужу.*
6. Усиление голоса с увеличением длительности звучания: *а-а-а-а, у-у-у-у, о-о-о-о, и-и-и-и, э-э-э-э, ау-ау-ау-ау, ои-ои-ои-ои, уи-уи-уи-уи, ауи-ауи-ауи-ауи, эуа-эуа-эуа-эуа.*

7. Ослабление голоса с увеличением длительности звучания: *а-а-а-а, у-у-у-у, о-о-о-о, и-и-и-и, э-э-э-э, уи-уи-уи-уи, оа-оа-оа-оа, ауи-ауи-ауи-ауи, эоа-эоа-эоа-эоа, оуи-оуи-оуи-оуи.*

8. Прямой счёт от 1 до 5 с постепенным усилением голоса:

9. Обратный счёт от 5 до 1 с постепенным ослаблением голоса:

10. Называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса:

понедельник, вторник – беззвучная артикуляция;

среда, четверг – шёпот;

пятница, суббота – голос средней силы;

воскресенье – громко;

суббота, пятница – голос средней силы;

четверг, среда – шёпот;

вторник, понедельник – беззвучная артикуляция.

Произнесение предложений с изменением силы голоса: *мама ушла домой. Мама ушла домой.*

11. «Эхо». Дети делятся на две группы и выполняют упражнение по ролям. Дети первой группы произносят слова громким голосом, дети второй группы – тихим. Затем группы меняются ролями.

В лесу кричу: «Ау! Ау!»

А мне в ответ: «Ау! Ау!»

Горе кричу: «Ау! Ау!»

Гора в ответ «Ау! Ау!»

12. «Игра на пианино». Дети, имитируя игру на пианино, проговаривают четверостишие, изменяя силу голоса в соответствии с текстом.

Ударяй тихонечко: стук – стук – стук (тихо),

И тогда услышишь ты нежный звук (тихо).

Ударяй сильнее: стук – стук – стук (громко),

И тогда услышишь громкий звук (громко).

13. Проговаривание стихотворений с изменением силы голоса.

А сова – все ближе, ближе (голосом средней силы),

А сова – все ниже, ниже (голосом средней силы)

И кричит (громко)

В тиши ночной (тихо):

Поиграй, дружок, со мной! (громко)

(С. Маршак)

Была (голосом средней силы)

тишина, тишина, тишина... (тихо)

Вдруг (громче)

грохотом (еще громче)

грома (громко)

сменилась она (голосом средней силы).

И вот уже дождик (голосом средней силы)

тихонько (очень тихо) –

ты слышал? (тихо)

Закапал, закапал, закапал по крыше (голосом средней силы).

(А. Барто)

На полянку, на лужок

Тихо падает снежок (тихо).

Но подул вдруг ветерок –

Закружился наш снежок (громче).

Пляшут все пушинки.

Белые снежинки (громко).

Сто ребят и сто девочек

Все лежат и все молчат (очень тихо).

Ты лежишь и я лежу... (тихо)

Муха села мне на палец

И спросила: «Вы проспались?» (громко)

Пальцем муху я ловлю... (громко)

Засыпаю (тише).

Сплю (тихо).

Вдруг все громче голоса:

«Ой, оса! Летит оса!

Вон у Витьки на носу!

Ну, ловите же осу!» (громче)

Все несутся за осой,

Витя прыгает босой.

Сто ребят и сто девчат

Все хохочут и кричат.

Настоящий тихий час! (громко)

Улетела прочь оса,

И замолкли голоса (тише).

Сто ребят и сто девчат

Все лежат и все молчат (тихо).

Тихо тикают часы.

Это сон насчёт осы?

Я осу во сне ловлю...

Сплю... (очень тихо).

(А. Барто)

Упражнения для развития высоты голоса:

1. Повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков:
у, о, а, и, э.

2. Повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из двух и трёх звуков: *ау, уи, эу, аui, оui, эui.*

3. Повышение и понижение голоса при произнесении слогов: *за, ба, да, аза.*

4. «Укачивание» (имитация укачивания ребенка, куклы):
а↑а↓а↑а↓а↑а↓а↑а↓, о↑о↓о↑о↓о↑о↓о↑о↓, у↑у↓у↑у↓у↑у↓у↑у↓,
м↑м↓м↑м↓м↑м↓м↑м↓.

5. «Ступеньки». *а↑а↑а↓а↓.*

6. Проговаривание стихотворений с изменением высоты голоса.

Бьют часы,

Бьют часы: динь↑ – дан↓ – дон↑.

На дереве, на веточках

Воробышки сидят:

«Чирик↑ – чирик↓, чирик↑ – чирик↓,

Чирик↑ – чирик↓» – кричат.

Бежал ручей по камешкам —

Бежал↓, бежал↓, бежал↓.

Потом в глубокой лужице —

Лежал↑, лежал↑, лежал↑

Дали туфельку слону↑,

Взял он туфельку одну↑

И сказал: «Нужны пошире↓,

И не две, а все четыре↓»

(С. Маршак)

7. «Вопрос – ответ». Дети делятся на две группы, произнося текст разным по высоте голосом. Вопросы задаются высоким голосом, ответы произносятся низким.

- Ну, Весна, как дела? (высоко)

- У меня уборка, (низко)

- Для чего тебе метла? (высоко)

- Снег мести с пригорка, (низко)

(О. Высотская)

- Это кто? Это кто

По дороге скачет? (высоко)

- Это наш озорной

Непоседа-мячик, (низко)

- Где купили вы, синьор,

Этот красный помидор? (высоко)

- *Вот невежливый вопрос:*
- Это собственный мой нос! (низко)*
- *Был сапожник? (высоко)*
- *Был. (низко)*
- *Шил сапожки? (высоко)*
- *Шил. (низко)*
- *Для кого сапожки? (высоко)*
- *Для пушистой кошки, (низко)*
- *Почему корова эта*
Маленького роста? (высоко)
- *Это же – ребёнок,*
Это же – телёнок, (низко)
- (А. Шибает)*

8. Пропевание знакомых мелодий без слов с изменением высоты голоса.
9. Пение песен (например: «Ёлочка», «Весёлые гуси», «Петушок» и т. д.) [26].

Упражнения для развития просодической стороны речи
(из книги Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой «Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии)»)

Работа над ритмом проводится в двух направлениях: восприятие и воспроизведение различных ритмических структур.

Упражнения по развитию восприятия ритма:

1. Прослушать изолированные удары (//, ///, //// и т. д.). Определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами.

2. Прослушать серии простых ударов (// // // //, /// ///. //// //// и т.д.)- Определить количество ударов путём показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

3. Прослушать серии акцентированных ударов (/•/, / /, //•//, где / - сильный удар, а • – слабый). Определить, сколько и какие удары были предъявлены, путём показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

Упражнения по развитию воспроизведения ритма:

1. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные изолированные удары.

2. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов.

3. Отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов.

4. Записать условными знаками предложенные для восприятия удары и их серии (простые и акцентированные).

5. Самостоятельно воспроизвести по предъявленной карточке удары и их серии (простые и акцентированные) [29].

Работа над интонационной выразительностью речи идёт в следующей последовательности.

1. Работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения. Так как оформление повествовательной интонации во многом обусловлено изменением высоты ударного слога, большое внимание уделяется выделению ударного слога и работе над ритмикой слова.

Упражнения для освоения ритмики слова.

1) произнесение односложных слов:

а) простых: *да, но, ты, мы, он, ем, сел, там, сук, мак, суп, сыт, сам, дым, нос, лес, дом, сон, лом, сыр;*

б) со стечением согласных: *сто, сталь, волк, свет, страх, гном, стук, стол, старт, мост, куст, лист, танк;*

в) в структуре нераспространённых предложений: *Соль стоит. Сом спит. Сын ест. Волк пьёт. Снег скрипит.*

2) произнесение пар слов с гласными [у], [ы], [и], находящимися в ударной и безударной позиции:

а) слова с гласными в ударном и предударном слогах: *суп – супы, лист – листья, куст – кусты, лис – лиса, зуд – зудит;*

б) слова с гласными в ударном и заударном слогах: *сам – сами, сок – соки, соль – соли, зуб – зубы;*

в) слова различной слоговой структуры и местом расположения гласного по отношению к ударению в слове: *умный, устный, улица, удар, урюк, уроки, изучать, музыкант, август, градус, выпуск.*

3) произнесение пар слов с гласными [э], [о], [а], находящимися в ударной или безударной позиции.

Гласный звук [э]:

а) в первом предударном слоге: *цвет – цветы, смех – смешной, взгляд – глядеть, стены – стена, взял – взяла, связь – связать;*

б) во втором предударном слоге: *серый – серебро, белый – белизна;*

в) в других предударных слогах: *перенести, перевезши,;*

г) в заударном слоге: *занять – занятый, девятый – девять, смотреть – просмотренный;*

д) в различной структуре слов: *весёлый, зелёный, секрет, певец, среда, месяц, палец, мастер, повесть, вывесить, зверинец, земляника, путешественник.*

Гласные звуки [а], [о]:

а) в первом предударном слоге: *сам – сама, стар – старик, стол – столы, мост – мосты, дом – дома;*

б) во втором предударном слоге: *сама – самолёт, создать – создавать, сказать – рассказать, балет – балерина;*

в) в других предударных слогах: *сопровождать, прополоскать, заболевание;*

г) в заударных слогах: *мороз – заморозки, золотой – золото, слова – слово, сказать – высказать.*

4) произнесение словосочетаний и предложений с различными комбинациями по месту ударения:

а) с ударением на первом слоге: *Утром холодно. В восемь вечера. Слушали радио. Видел сына. Поздняя осень. В разных странах;*

б) с ударением на одном из средних слогов: *Домашнее задание. Последняя остановка. Строительство завода;*

в) с ударением на конечном слоге: *Задать вопрос. Самолёт летит. Ходил в кино. Пришёл в магазин;*

г) в различных комбинациях по месту ударения: *Новый рассказ. Станция метро. Несколько секунд. Не было дождя. Художественные фильмы.*

Упражнения для отработки интонационной конструкции, выражающей завершённость в повествовательном предложении:

1) отработка повествовательной конструкции с интонационным центром в конце предложения: *Это мой стол. Я спешу домой. Его зовут Саша. Сегодня на улице сыро. Стоит сухая погода. Мне понравилась сказка;*

2) отработка повествовательной конструкции с передвижением интонационного центра в неконечную позицию: *Я хожу в детский сад. И мой друг ходит в детский сад. Он уехал на дачу. И его соседи уехали на дачу. В моей комнате стоит стол. И в комнате сестры стоит стол.*

2. Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения.

1) отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова.

а) резкое повышение тона в односложном слове: *твой? – твой сок? стол? – там стол? дом – твой дом? сам? – ты сам? суп? – твой суп? нос? – это нос? сад? – там сад?*

б) резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге: *солдаты? – там солдаты? в столовой? – он в столовой? старушка? – идёт старушка? снежинки? – летят снежинки?*

в) резкое повышение тона с ударением на первом слоге: *этот? – этот сад? очень? – очень вкусно? весело? – вам весело? ласковый? – ласковый кот?*

г) резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге: *письмо? – вам письмо? хорошо? – здесь хорошо? далеко? – тебе далеко? коньки? – твои коньки?*

д) выделение вопросительной интонацией слова в начале, середине и в конце предложения: *Можно взять санки? Все играют? Долго нам спать? Вам все понятно? Тебе хорошо видно? Ты можешь достать сливу? Ты идёшь домой? Сказка тебе понравилась? Вы письмо получили? Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка? Тебе нужна сумка?*

2) Отработка интонации вопросительного предложения с вопросительным словом:

а) выделение интонацией вопроса вопросительного слова в начале предложения: *Кто пришёл? Какое сегодня число? Сколько тебе лет? Когда вы обедаете?*

б) Выделение интонацией вопроса вопросительного слова в середине предложения: *Тебе сколько лет? Ты когда пойдёшь гулять? Ты что будешь есть?*

3) закрепление вопросительной интонации в стихах (сопряжённо с логопедом, по подражанию, самостоятельно).

Что такое? Что случилось?

Отчего же все кругом

Завертелось, закружилось

И помчалось колесом?

(К. Чуковский)

Куда вы пропали?

Или в канаву упали?

Или шальные собаки

Вас разорвали во мраке?

(К. Чуковский)

Что за шум? Что за вой?

Как ты смеешь тут ходить,

По-турецки говорить?

Крокодилам тут ходить воспрещается.

(К. Чуковский)

Который час?

Двенадцать бьёт.

Кто вам сказал?

Знакомый кот.

А мышка где?

В своём гнезде.

Чем занята?

Штанишки шьёт.

Кому?

Супругу своему.

А кто её супруг?

Барон Кукарекук.

(Французская песенка)

Что мне делать?

Как мне быть?

Отвернулись все ребята,

Не хотят со мной дружить.

Что делать после дождичка?

По лужицам скакать.

Что делать после дождичка?

Кораблики пускать.

*Что делать после дождичка?
На радуге качаться.
Что делать после дождичка?
Да просто улыбаться.*

(В. Данько)

*– Чёрная курочка,
Куда ты пошла?
– На речку.
– Зачем ты пошла?
– За водичкой.
– Зачем тебе водичка?
– Цыпляток поить.
– Как цыплята просят пить?
– Пи, ти, пи...*

(Потешка)

3. Работа над интонацией восклицательного предложения. Упражнения:

1) отработка интонации восклицательного предложения на материале междометий с использованием картинок и стихов. Читаются стихи, дети проговаривают с восклицательной интонацией только междометия и звукоподражания:

*Но, увидев усача,
Ай! Ай! Ай!
Звери дали стрекоча.
Ай! Ай! Ай!
По лесам, по полям разбежались,
Тараканьих усов испугались.
...Но однажды поутру
Прискакала кенгуру,
Увидала усача.*

Закричала сгоряча:

Разве это великан?

Ха!-Ха!-Ха!

Это просто таракан!

Ха!-Ха!-Ха!

(К. Чуковский)

Гуси начали опять

По-гусиному кричать: га-га-га!

Кошки замурлыкали: мур-мур-мур!

Птицы зачирикали: чик-чирик!

Лошади заржали: и-и-и!

Мухи зажужжали: ж-ж-ж!

Лягушата квакают: ква-ква-ква!

А утята крякают: кря-кря-кря!

Поросята хрюкают: хрю-хрю-хрю!

Мурочку баюкают

Милую мою:

Баюшки баю!

Баюшки-баю!

(К. Чуковский)

Как на пишущей машинке

Две хорошенькие свинки:

Туки-туки-туки-тук!

Туки-туки-туки-тук!

И постукивают,

И похрюкивают:

Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!

Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!

(К. Чуковский)

На улице две курицы

*С петухом дерутся.
Две маленькие девочки
Смотрят и смеются:
Хи-хи-хи! Ха-ха-ха!
Ой! Как жалко петуха!
Бабка охает и стонет:
Ой! Бельё моё утонет.
Ой! Попала я в беду.
Ой! Спасите! Пропаду!*

(С. Михалков)

2) отработка интонации восклицательного предложения, выражающей обращение, требование, восклицание (проговаривать сопряжённо с логопедом, повторять за ним, произносить самостоятельно): *Саша! Смотри! Соня, дай сумку! Спутник летит! Как хорошо здесь! Какая красивая кукла! Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо!*

3) закрепление интонации восклицательного предложения в стихах:

*Катит лыжа впереди,
Я – за лыжей позади.
Я кричу ей: «Погоди!
Лыжа, лыжа, не кати!»
Я кричу ей: «Хватит!»
А она все катит.
Правую лыжу
Я уже не вижу.*

(Э. Мошковская)

*«Мама! Мама! Посмотри!
Я пускаю пузыри.
Жёлтый, красный, голубой –
В каждом я и ты со мной.
Посмотри-ка, посмотри!» –*

Просит маму Галка.

Ой, а где же пузыри?

Лопнули, как жалко.

(Ф. Бобылёв)

И вскричал Гиппопотам:

– Что за стыд, что за срам!

Эй, быки и носороги,

Выходите из берлоги

И врага на рога

Поднимите-ка!

(К. Чуковский)

Бармалей, Бармалей, Бармалей!

Выходи, Бармалей, поскорей!

Этих гадких детей, Бармалей,

Не жалея, Бармалей, не жалея!

(К. Чуковский)

Не плачь! Не плачь!

Куплю калач!

Не плачь, дорогой!

Куплю другой!

Не плачь, не кричи!

Куплю три!

4. Дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи. Эта работа проводится на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по ролям. Дети должны учиться подражать голосам, интонациям героев. Примерный речевой материал: «Дядя Степа» (С. Михалков), «Волк и лиса», «Разговор лягушек» (переводы английских баллад С. Маршака), «Телефон», «Путаница», «Айболит», «Федорино горе» (К. Чуковский), «Девочка-ревушка» (А. Барто), «Три медведя» (Л. Н. Толстой), русские народные сказки и т. д. [26].

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Упражнения для развития мелкой моторики

(из книги Л.В. Лопатиной «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами»)

Упражнения для развития кинестетической основы движений руки:

1. Вытянуть руку вперёд; все пальцы, кроме большого, сжать в кулак, большой палец поднять вверх.
2. Опустить кисть правой руки вниз. Все пальцы, кроме большого, сжать, большой палец вытянуть влево.
3. Опустить вниз кисть левой руки. Все пальцы, кроме большого, сжать, большой палец вытянуть вправо.
4. Сжать кисти обеих рук в кулаки, вытянув при этом большие пальцы вверх.
5. Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, на нее сверху положить ладонь левой (правой) руки.
6. Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, ладонь левой (правой) руки прислонить к ней вертикально.
7. Неплотно сжать пальцы правой (левой) руки в кулак, оставив между пальцами и ладонью небольшое отверстие.
8. Соединить наклонно («домиком») пальцы правой и левой руки, большие пальцы при этом прижаты к кистям.
9. Кисти рук находятся в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только большие пальцы правой и левой руки отведены от кистей и располагаются горизонтально.
10. Вытянуть указательный палец и мизинец правой (левой) руки, остальные пальцы сжать.
11. Вытянуть одновременно (и на правой, и на левой руке) указательный палец и мизинец, остальные пальцы сжать.

12. Вытянуть большой палец и мизинец правой (левой) руки, остальные пальцы сжать.

13. Вытянуть одновременно (и на правой, и на левой руке) большой палец и мизинец, остальные пальцы сжать.

14. Вытянуть указательный и средний пальцы правой (левой) руки, остальные пальцы сжать.

15. Вытянуть одновременно (и на правой, и на левой руке) указательный и средний пальцы, остальные пальцы сжать.

16. Образовать пальцами правой (левой) руки кольцо. (Это упражнение вариативно: кольцо можно получить при соединении большого пальца с любым другим, остальные пальцы при этом должны быть вытянуты.)

17. Положить перед собой на стол правую (левую) руку с расставленными пальцами, поместить указательный палец на средний (или наоборот).

18. Положить перед собой на стол сжатую в кулак правую (левую) руку, поднять указательный и средний пальцы, расставив их.

19. «Лошадка». Повернуть руку ладонью к себе, большой палец при этом поднять вверх. На ребро ладони сверху положить согнутые четыре пальца другой руки (грива). Два больших пальца поднять вверх (уши). Лошадка может потряхивать гривой, шевелить ушами, открывать и закрывать рот (мизинец опускать и прижимать к кисти).

20. «Лягушка». Указательный палец и мизинец согнуть, оттянуть назад (глаза). Безымянный и средний пальцы согнуть, прижать к середине ладони (рот). Большой палец горизонтально приложить к ногтям среднего и безымянного пальцев.

21. «Крокодил». Указательный палец и мизинец согнуть, оттянуть назад (глаза). Средний и безымянный пальцы вытянуть вперёд. Прямой большой палец прижать к ним снизу, образуя пасть крокодила.

22. «Курочка». Соединить концами большой и указательный пальцы (клюв). На клюв веерообразно друг на друга накладываются остальные пальцы (гребешок).

23. «Петушок». Соединить концы большого и указательного пальцев (клюв). Остальные пальцы полусогнуты, не касаются друг друга (гребешок). Гребешок может двигаться при движениях петушка.

24. «Птичка пьёт водичку». Левую руку неплотно сжать в кулак, оставив между пальцами и ладонью небольшое отверстие (бочонок с водой). Большой и указательный пальцы правой руки соединить в виде клюва, остальные пальцы сжать в кулак (птичка). Соединённые вместе большой и указательный пальцы правой руки вставить сверху в отверстие левой.

25. «Мостик». Средние и безымянные пальцы правой и левой руки расположить горизонтально, так чтобы они касались друг друга подушечками пальцев. Указательные пальцы и мизинцы обеих рук поднять вверх. Большие пальцы прижать к кистям.

26. «Слон». Указательный и безымянный пальцы – передние ноги слона; большой палец и мизинец – задние ноги; вытянутый вперёд средний палец – хобот.

27. «Сова». Большой палец и мизинец отвести в стороны (крылья совы), они могут двигаться при «полете». Остальные три пальца согнуть, прижав подушечки к основанию пальцев (голова).

28. «Приветствие». Кисть правой (левой) руки расположить вертикально. Указательным и большим пальцами образовать полукольцо.

29. «Очки». Кисти обеих рук располагаются вертикально ладонями друг к другу. Указательные и большие пальцы образуют кольца, касаясь кончиками друг друга.

30. «Ворота». Сведённые пальцы рук кончиками прижать друг к другу; руки повернуть ладонями к себе, большие пальцы поднять вверх.

31. «Крыша». Кончики пальцев обеих рук соединить в наклонном положении ладоней.

32. «Прилавок». Кончики пальцев обеих рук соединить в наклонном положении ладоней. Указательные пальцы расположить горизонтально, большие – прижать к ним.

33. «Дом». Разведённые книзу полусогнутые пальцы опираются на стол.

34. «Дом закрыт». Правую (левую) руку сжать в кулак, при этом прижав большой палец остальными четырьмя пальцами.

35. «Цветок». Соединить обе ладони, пальцы слегка согнуть и развести.

36. «Корень растения». Соединив кисти рук тыльной стороной, руки, опустить вниз, пальцы развести.

37. «Растение проросло». Пальцы обеих рук сжать в кулаки, плотно прижать друг к другу; большие пальцы поднять вверх. Затем все остальные пальцы медленно поднять вверх, как бы образуя бутон цветка.

38. «Лошадка». Все пальцы правой руки, кроме указательного, полусогнуты и опираются на стол. Указательный палец вытянут горизонтально.

39. «Всадник на лошади». Правая рука находится в том же положении, что и в предыдущем упражнении. Указательный и средний пальцы левой руки широко развести и «посадить» на указательный палец правой руки.

40. «Кошка». Средний и безымянный пальцы прижать согнутым большим пальцем к ладони, мизинец и указательный — вытянуть вверх.

41. «Человек в доме». Большой палец правой (левой) руки поднять вверх и плотно обхватить пальцами другой руки.

42. «Кораблик». Кисти рук расположить горизонтально, ладони плотно прижать друг к другу, пальцы слегка развести.

43. «Солнечные лучи». Кисти обеих рук поднять вверх, скрестить, пальцы развести.

44. «Ёлка». Кисти обеих рук повернуть ладонями к себе, пальцы переплести.

45. «Пассажиры в автобусе». Сцепить пальцы рук. Тыльные стороны кистей повернуты наружу, большие пальцы поднять вверх.

46. «Улитка». Правую (левую) руку сжать в кулак, положить на стол. Поднять указательный и средний пальцы, расставив их. Левую (правую) руку положить сверху (раковина улитки).

47. Воспроизвести предложенную логопедом графическую схему с закрытыми глазами.

Упражнения для развития кинетической основы движений руки.

1. Поочерёдно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвёртому и пятому пальцам в обычном и максимальном темпе.

2. Выполнить аналогичное задание пальцами левой руки.

3. Выполнить аналогичное задание одновременно пальцами обеих рук в обычном и максимальном темпе.

4. Пальцами правой (левой) руки «поздороваться» по очереди с пальцами левой (правой) руки (похлопывание подушечками пальцев, начиная с большого).

5. «Пальчики здороваются». Соединить пальцы рук. Осуществлять поочерёдные, начиная с большого пальца, движения-касания всех пальцев.

6. «Кто кого победит». Соединить кисти рук перед собой. Поочерёдно производить поджимы рук вправо, влево.

7. Пальцы правой (левой) руки широко развести, свести, снова развести, удержать в течение 2—3 секунд.

8. «Солнышко». Ладонь правой (левой) руки с раздвинутыми пальцами-лучиками положить на стол. Производить поочерёдные постукивания пальцами по столу.

9. «Болото». Большой палец правой (левой) руки устанавливается на «кочку». Остальные пальцы поочерёдно «перепрыгивают с кочки на кочку» (движения осуществляются, начиная с мизинца).

10. Поочерёдно сгибать пальцы правой (левой) руки, начиная с большого.

Сидит белка на тележке.

Продаёт она орешки:

Лисичке-сестричке,

Воробью, синичке,

Мишке толстопятому.

Заиньке усатому.

11. Поочерёдно сгибать пальцы правой (левой) руки, начиная с мизинца.

Этот пальчик хочет спать,

Этот пальчик – прыг в кровать.

Этот пальчик прикорнул.

Этот пальчик вдруг зевнул.

Ну а этот уж заснул.

12. Сжать пальцы правой (левой) руки в кулак; поочерёдно их выпрямлять, начиная с большого пальца.

Ну-ка, братцы, за работу.

Покажи свою охоту:

Большаку – дрова рубить,

Печи все тебе топить,

А тебе воду носить,

А тебе обед варить,

А тебе детей кормить.

13. Сжать пальцы правой (левой) руки в кулак; поочерёдно их выпрямлять, начиная с мизинца.

Мизинчик идти на прогулку решил,

Но безымянный не разрешил,

А средний об этом слышал –

Едва из терпенья не вышел.

И печально сказал указательный:

«Огорчится большой обязательно».

Досталось мизинцу

От всех по гостинцу.

14. Положить на стол кисть правой (левой) руки перед собой (как при игре на рояле), поднимая пальцы, последовательно ударять первым и вторым, первым и пятым.

15. Непрерывно вести линию по нарисованному на листе бумаги лабиринту карандашом, взятым в правую (левую) руку, не меняя положения листа.

16. Скомкать пальцами правой (левой) руки лист папиросной бумаги в компактный шарик, не помогая при этом другой рукой.

17. На столе раскладываются бусинки разного размера, но одного цвета (или одного размера, но разного цвета, или разного размера и разного цвета). Предлагается самостоятельно нанизать на нить бусинки, подбирая их по цвету или размеру, и завязать концы нити бантиком.

18. Предлагается карточка, в которой в определённой последовательности сделаны отверстия. Необходимо:

- протянуть шерстяную нитку последовательно через все отверстия;
- протянуть шерстяную нитку, пропуская по одному отверстию;
- выполнить обычную шнуровку.

19. «Дружба».

Дружат в нашей группе девочки и мальчики

(пальцы рук соединяются в «замок»).

Мы с тобой подружим маленькие пальчики

(ритмичные касания одноименными пальцами рук).

Раз, два, три, четыре, пять

(поочерёдные касания одноименными пальцами, начиная с мизинцев),

Начинай считать опять.

Раз, два, три, четыре, пять

(поочерёдные касания одноименными пальцами, начиная с больших),

Мы закончили считать

(руки опустить вниз, встряхнуть кистями).

20. «Кулачки». Опереться локтями на стол. Сжать в кулак сначала пальцы правой, затем левой руки; разжать, расслабив кисть сначала одной, потом другой руки.

21. «Мышка-чистюля».

Мышка мылом мыла лапку

(одной рукой «мыть» другую),

Каждый пальчик по порядку

(указательным пальцем дотронуться до каждого пальца другой руки).

Вот намылила Большой

(всеми пальцами сначала правой, затем левой руки «намыливать» большой палец),

Сполоснув его водой.

Не забыла и Указку,

Смыв с него и грязь и краску

(аналогичные движения с указательными пальцами).

Средний мылила усердно.

Самый грязный был, наверно

(аналогичные движения со средними пальцами).

Безымянный тёрла пастой,

Кожа сразу стала красной

(аналогичные движения с безымянными пальцами).

А Мизинчик быстро мыла:

Очень он боялся мыла

(быстрыми движениями «намыливать» мизинцы).

22. «Бегущий человечек». Поочерёдно касаясь поверхности стола кончиками указательного и среднего пальцев правой (левой) руки, изобразить бегущего человечка.

23. «Углы».

Показать углы мы можем,

Руки так и этак сложим.

Вот – прямой на перекрёстке

(концы пальцев обеих рук соединить под прямым углом),

Кончик стрелки – угол острый

(кончики пальцев и локти соединены, запястья разведены),

Кран с приподнятой стрелой –

Получается тупой

(к кончикам пальцев одной руки приставляется локоть другой).

24. «Ножницы». Развести указательный и средний пальцы правой (левой) руки в стороны 7–10 раз.

25. «Футбол». Забивать шарик в ворота одним и двумя пальцами правой (левой) руки.

26. «Лакомка». Левую руку неплотно сжать в кулак, образовав между пальцами и ладонью небольшое отверстие (горшок). Указательным и средним пальцами правой руки изобразить крадущуюся кошку.

Стоит на кухне за столом

Горшок со свежим молоком.

Тайком прокралась в кухню кошка

Отведать молока немножко

(указательный и средний пальцы правой руки медленно двигаются к левой руке).

Наклонясь, пьёт вершок,

Сунув голову в горшок

(указательный и средний пальцы правой руки вводятся в неплотно сжатый кулак левой).

А потом – ой-ой-ой! ай-ай-ай!

Не вынуть голову

(кулак левой руки, сжимая пальцы правой, не отпускает их).

Бежит кошка во двор,

Натолкнулась на забор –

Буме! Бац! Тук! Тук! Ток!

Раскололся тот горшок

(руки разводятся в стороны).

Побежала кошка в дом

Опять за вкусным молоком.

27. «Выгладим пелёнки для сестры Алёнки». Перед ребенком кладётся смятый лист бумаги (пелёнка). Нужно:

- пользуясь всеми пальцами обеих рук, разгладить его так, чтобы он не топорщился, а края не оставались загнутыми;
- сделать то же самое, пользуясь одной рукой;
- сделать то же самое, пользуясь большими, указательными и средними пальцами обеих рук;
- сделать то же самое двумя мизинцами;
- разгладить лист кулаками обеих рук, большим и указательным пальцами одной руки, указательным и средним пальцами одной руки, средним и безымянным пальцами одной руки, безымянным и мизинцем;
- повторить все движения с закрытыми глазами.

28. «Строители». Из брёвен (счётных палочек) нужно построить домик,

а) перенести бревна к месту строительства:

- пользуясь любыми пальцами обеих рук;
- пользуясь любыми пальцами правой (левой) руки;
- пользуясь только двумя пальцами – большим и мизинцем – правой (левой) руки;
- пользуясь только указательным и средним пальцами правой (левой) руки;
- пользуясь только средним и безымянным пальцами правой (левой) руки;
- пользуясь только безымянным пальцем и мизинцем правой (левой) руки.

б) указательным и средним пальцами правой (левой) руки построить четырёхугольник (стены).

в) средним пальцем и мизинцем правой (левой) руки построить треугольник (крышу).

Упражнения на развитие динамической координации рук в процессе выполнения одновременно организованных движений:

1. Уложить спички в коробку одновременно обеими руками: большим и указательным пальцами обеих рук брать лежащие на столе спички и складывать их в спичечную коробку.

2. Взять в правую и левую руку по карандашу и одновременно постукивать ими по бумаге, расставляя точки в произвольном порядке.

3. Одновременно менять положение кистей рук: одну сжимать в кулак, другую разжимать, выпрямляя пальцы.

4. Одновременно выбрасывать кисти рук вперёд, при этом пальцы одной руки сжимать в кулак, пальцы другой – соединять в кольцо.

5. Указательными пальцами вытянутых вперёд рук одновременно описывать в воздухе одинаковые круги любого размера: пальцем правой руки – по направлению часовой стрелки, пальцем левой – против часовой стрелки.

6. «Весёлые маляры». Синхронные движения кистей обеих рук вверх–вниз с одновременным подключением кистевого замаха, затем движения влево – вправо.

7. «Кулачки». Опереться локтями на стол, пальцы обеих рук сжать в кулаки. Одновременно пальцы рук разжать, кисти расслабить.

8. «Швейная машина». Одновременно правой рукой производить круговые движения в кисти и локте (подражая вращению колеса), левой рукой выполнять мелкие движения, характерные для работы иглы швейной машины. Затем поменять условия выполнения задания: левой рукой производить круговые движения, а правой – имитировать движения иглы.

9. «Бутончик».

К ночи бутончик собрал лепестки

(пальцы правой и левой руки собраны в «горстку»).

Солнце свои посылает лучи.

Утром под солнцем

Цветы раскрываются

(одновременно медленно развести пальцы обеих рук).

Солнышко село, и сумрак сгустился,

И до утра мой цветочек закрылся

(одновременно соединяются пальцы правой и левой руки).

10. Отбивать в удобном темпе по одному такту правой (левой) рукой, одновременно в такт ударять по столу указательным пальцем левой (правой) руки.

11. Отбивать в удобном темпе правой (левой) рукой по одному такту, одновременно с этим вытянутым вперёд указательным пальцем левой (правой) руки описывать в воздухе небольшой кружок.

12. «Скакалка». Пальцы обеих рук сжать в кулаки. Большие пальцы поднять вверх и описывать ими ритмичные, с большой амплитудой круговые движения сначала в одну сторону, затем – в другую.

Я скачу, я верчу

Новую скакалку.

Захочу – обскачу

Галю и Наталку.

Ну-ка раз, ну-ка два,

Посреди дорожки,

Да бегом, с ветерком,

Да на правой ножке.

Я скачу, я верчу

Новую скакалку.

Я скачу, я учу

Галю и Наталку.

Ну-ка раз, ну-ка два,

Учатся сестрички.

За спиной день-деньской

Прыгают косички.

13. «Кошки-мышки».

Кошка мышку цап-царап

(пальцы обеих рук сжимаются в кулаки),

Поддержала, поддержала, отпустила

(кулаки одновременно разжимаются),

Мышка побежала, побежала

(одновременно двигаются по столешнице пальцы обеих рук),

Хвостиком завиляла, завиляла

(указательные пальцы обеих рук двигаются из стороны в сторону).

До свидания, мышка, до свидания

(одновременные наклоны кистей рук вперёд и вниз).

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Упражнения для развития фонематических процессов

1. Узнавание неречевых звуков:

а) игра «Угадай, что звучало». Внимательно послушать шум воды, шелест газеты, звон ложек, скрип двери и другие бытовые звуки. Предложить ребёнку закрыть глаза и отгадать, что сейчас звучало.

б) игра «Шумящие мешочки». Насыпать в мешочки крупу, пуговицы, скрепки. Ребёнок должен угадать по звуку потряхиваемого мешочка, что внутри.

в) игра «Жмурки». Ребёнку завязывают глаза, и он двигается на звук колокольчика, бубна, свистка.

г) Игра «Угадай, на чём играю». Логопед выкладывает на стол музыкальные игрушки, называет их, извлекает звуки. Затем предлагает детям закрыть глаза («настала ночь», внимательно послушать, узнать, какие звуки они слышали).

2. Различение звуков речи по тембру, силе и высоте:

а) игра «Узнай голос». На компьютере записаны голоса людей: ребёнка, мужчины, женщины, бабушки, дедушки. Ребёнка попросят угадать, кто сейчас говорит.

б) игра «Близко – далеко». Логопед издаёт различные звуки. Ребёнок учится различать, где гудит пароход (у-у-у) - далеко (тихо) или близко (громко). Какая дудочка играет: большая (у-у-у низким голосом) или маленькая (у-у-у высоким голосом)

в) игра «Три медведя». Ребёнок отгадывает, за кого из героев сказки говорит логопед.

3. Различение сходных между собой по звучанию слов.

а) игра «Слушай и выбирай». Перед ребёнком картинки с предметами, названия которых близки по звучанию: *рак, лак, мак, бак; сок, сук; дом, ком,*

лом, сом; коза, коса; лужи, лыжи; мишка, мышка, миска. Логопед называет 3 – 4 слова в определённой последовательности, ребёнок отбирает соответствующие картинки и расставляет их в названном порядке.

б) игра «Правильно – неправильно».

Первый вариант. Логопед показывает ребёнку картинку и громко, чётко называет то, что на ней нарисовано, например: «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а ты внимательно слушай. Если я ошибусь – хлопни в ладоши».

Второй вариант. Если ребёнок услышит правильное произношение предмета, изображённого на картинке, он должен поднять зелёный кружок, если неправильно – красный: *баман, паман, бана, банам, ваван, даван, баван; витанин, митавин, фитамин, витаним, витамин, митанин, фитавин.*

4. Различение слогов:

а) игра «Одинаковые или разные». Ребёнку на ушко говорится слог, который он повторяет вслух, после чего взрослый либо повторяет то же, либо произносит противоположный. Задача ребёнка угадать, одинаковые или разные слоги были произнесены. Слоги подбираются те, которые ребёнок уже способен повторить правильно.

б) игра «Похлопаем». Логопед объясняет ребёнку, что есть короткие и длинные слова. Проговаривает их, интонационно разделяя слоги. Совместно с ребёнком произносит слова (*па-па, ло-па-та, ба-ле-ри-на*, отхлопывая слоги. Более сложный вариант: предложить ребёнку самостоятельно отхлопать количество слогов в слове.

в) игра «Что лишнее?». Логопед произносит ряды слогов *«па-па-па-ба-па»*, *«фа-фа-ва-фа-фа»*. Ребёнок должен хлопнуть, когда услышит лишний (другой) слог.

г) игра «Инопланетянин» (цель – дифференциация слогов). Оборудование: шапочка инопланетянина. Ход: «К нам с другой планеты прилетел лунатик. Он не умеет говорить на русском языке, но хочет с вами подружиться и поиграть. Он говорит, а вы повторяйте за ним: *«па-па-по, ма-мо-му, са-ша-са,*

ла-ла-ра, жа-за-за, ща-ча-ча». Сначала роль инопланетянина исполняет взрослый, затем ребёнок.

5. Дифференциация фонем.

а) игра «Кто это?» Комарик говорит «зззз», ветер дует «сссс», жук жужжит «жжжжж», тигр рычит «ррррр», самолёт гудит «лллл». Взрослый произносит звук, а ребёнок отгадывает, кто его издает.

б) игра «Поймай звук».

Первый вариант. Взрослый произносит ряды звуков, а ребёнок хлопает в ладоши, когда слышит заданную фонему.

Второй вариант. Хлопнуть в ладоши, если в слове слышится звук «м».

Мак, лук, мышка, кот, сыр, мыло, лампа.

в) игра «Звук заблудился». Ребёнок должен отыскать не подходящее по смыслу слово и подобрать нужное: Мама с бочками (дочками) пошла по дороге вдоль села.

г) игра «Найди звук»:

Первый вариант. Отобрать предметные картинки, в названии которых слышится заданный звук.

Второй вариант. По сюжетной картинке назвать слова, в которых слышится заданный звук.

д) игра с мячом. Логопед произносит различные слоги, слова. Ребёнок должен на заданный звук поймать мяч, если звука не услышит, то отбить мяч.

6. Развитие навыка элементарного звукового анализа и синтеза.

Определение наличия заданного звука в слове.

1. Поднять руку (или флажок и т. п.) на заданный звук. Логопед называет слова, например: сок, дом, рама, книга, сумка, нос, утка, вагон, стол, тигр, капуста, лапа, песок, куст, топор, автобус.

2. Отобрать (а позднее и назвать) картинки, в названии которых имеется соответствующий звук.

3. «Чудо-дерево». Украсить дерево игрушками, картинками, в названии которых имеется соответствующий звук.

4. Отобрать (а позднее и назвать) картинки с изображением овощей, фруктов, цветов, игрушек, животных, в названии которых имеется соответствующий звук.

5. «Лото». Детям раздаются цветные кружки и карточки с изображением 4—6 предметов, в названии которых встречается и не встречается заданный звук. Дается задание: найти картинку, в названии которой есть нужный звук, и закрыть её кружком. Выигрывает тот, кто первым правильно выполняет задание.

6. Подобрать слова с заданным звуком.

Вычленение первого и последнего звука в слове, нахождение местоположения заданного звука

1. Назвать первый звук в именах детей: Аня, Оля, Уля, Ира, Игорь, Эля, Осип, Ада, Ася, Инга.

2. Прослушать слова, назвать звук, который слышится в начале слова: осень, астры, уши, имя, ужин, армия, улица, эхо.

3. Рассмотреть картинки, назвать их и определить, с какого звука начинается их название: иглы, осы, уж, утки, окна, уши, арка, облако.

4. Подобрать слова, начинающиеся с заданного звука (ударного А, У).

5. Отобрать картинки, названия которых начинаются с заданного звука (ударного О, И).

6. Назвать в слове первый (последний) звук.

7. Отобрать картинки, названия которых начинаются на заданный звук (заканчиваются заданным звуком).

8. Подобрать названия овощей, фруктов, цветов, которые начинаются на заданный звук (заканчиваются заданным звуком).

9. «Лото». Детям предлагаются карточки с изображением 4—6 предметов и цветные кружки. Дается задание: закрыть цветным кружком ту картинку, название которой начинается на заданный звук.

10. Отгадать загадку, назвать первый звук в отгадке:

Сидит дед во сто шуб одет.

Кто его раздевает,

Тот слезы проливает. (Лук)

Летом снег! Просто снег!

Снег по городу летает.

Почему же он не тает? (Пух)

Я на ветке сижу

Букву Ж все твержу.

Зная твёрдо букву эту,

Я жуужжу весной и летом. (Жук)

Мягкие лапки,

А в лапках царапки. (Кот)

Дом тенистый тесноват,

Узкий, длинный, гладкий,

В доме рядышком сидят

Круглые ребятки. (Горох)

Что копали из земли.

Жарили, варили,

Что в золе мы испекли.

Ели и хвалили? (Картофель)

11. «Кто больше?» Детям предлагается сюжетная картинка (например, «Улица»), на которой изображены предметы с заданным звуком. После рассматривания картинки требуется сказать, в названии каких предметов имеется заданный звук (в начале, в конце слова). За каждое правильно названное слово даётся фишка. Выигрывает тот, у кого окажется больше фишек.

12. «Найди общий звук». Логопед называет слова (например, со звуком С в конце слова: нос, фикус, автобус, ананас, квас, голос, волос, лес) и выясняет, какой один и тот же звук встречается во всех этих словах и где он слышится.

13. «Логопедическое домино». Игра строится по принципу домино. Детям раздаются карточки, разделённые на две части, с изображением соответственно двух предметов. Ребёнок, начинающий игру, кладёт на стол одну из своих карточек, на которой изображены, например, нос и стол. Другой ребёнок, имеющий среди своих карточек картинку, начинающуюся со звука Н, кладёт её к картинке нос, а ребёнок, имеющий картинку, название которой заканчивается звуком Л, кладёт её к картинке стол, и т. д.

14. «Цепочка». Ведущий называет слово (например, автобус). Следующий участник игры определяет последний звук в слове и подбирает своё слово, начинающееся с этого звука. Остальные участники игры делают то же самое, составляя цепочку слов.

15. «Подумай, не торопись». Детям предлагается:

- подобрать слово, которое начинается на последний звук слова стол;
- вспомнить название птицы, в котором был бы последний звук слова сыр;
- подобрать слово, чтобы первый звук был К, а последний Т;
- ответить, какое слово получится, если к слогу НО добавить один звук.

16. Определить местоположение звука в слове. Логопед называет слова (санки, нос, стол, коса, голос, капуста, стакан, весы, мост, автобус, сухари, лес), выделяя голосом звук С, и предлагает детям определить местоположение этого звука в слове.

17. Разложить картинки с заданным звуком в три ряда: в один положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой — в конце слова, в третий — в середине. Предметные картинки: сыр, сахар, снег, сапоги, скакалка, скамейка, нос, троллейбус, ананас, абрикос, таз, арбуз, лиса, посуда, миска, редиска, пастух, носки.

18. Выбрать из предложенных картинок только те, в названии которых заданный звук находится в начале слова.

19. Выбрать из предложенных картинок только те, в названии которых заданный звук находится в середине слова.

20. Выбрать из предложенных картинок только те, в названии которых заданный звук находится в конце слова.

21. «Весёлый поезд». Перед детьми поезд с паровозом и тремя вагонами, в которых поедут игрушечные пассажиры, каждый в своём вагоне. В первом — те, в названии которых заданный звук находится в начале слова, во втором — в середине слова, в третьем — в конце.

22. Работа с карточками. Детям раздаются карточки, разделённые на три части (означающие местоположение звука в слове — в начале, середине и конце), и фишка. По заданию логопеда, называющего слова, дети помещают фишку в ту часть карточки, которая соответствует местоположению заданного звука в слове.

23. «Чудесный мешочек». Ребёнок берет из мешочка предметную картинку, называет её и определяет местоположение заданного звука в слове.

24. «Рыболовы». Дети по очереди магнитной удочкой вылавливают из аквариума предметные картинки, называют их и определяют местоположение заданного звука в слове.

25. Подобрать слова, в которых заданный звук находится в начале слова.

26. Подобрать слова, в которых заданный звук находится в середине слова.

27. Подобрать слова, в которых заданный звук находится в конце слова.

Определение последовательности и количества звуков в слове

1. Работа со звуковой линейкой. Логопед демонстрирует предметную картинку. Ребёнок последовательно называет звуки в слове, обозначающем название этой картинки, показывая их на звуковой линейке, а затем определяет количество звуков.

2. «Живые звуки». Логопед предлагает поиграть в игру «Живые звуки». Один ребёнок — звук С, другой — О, третий — К. Играющие дети называют эти звуки. Затем они прячутся, и логопед приглашает их появиться по одному, спрашивая у остальных детей, какой звук пришёл первым, какой звук

пришёл за ним, какой звук пришёл последним. В какой последовательности должны встать дети-звуки, чтобы получилось слово? Какое слово получилось?

3. Рассмотреть картинку, назвать её, проанализировать слово-название и составить его графическую схему.

4. Из ряда предметных картинок выбрать те, названия которых соответствуют предложенной схеме (сок, нос, стол, лиса, лес, мост, суп, коса).

5. Из ряда предметных картинок выбрать те, названия которых соответствуют предложенным схемам.

6. Сгруппировать картинки в соответствии со схемами.

7. «Угадай-ка».

А. Угадать, какое слово получится из первых звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: сок, осы, носок — сон; ключ, обруч, топор — кот).

Б. Угадать, какое слово получится из последних звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: автобус, пальто, дом — сом; кенгуру, самолёт, носок, игла — утка).

8. Подобрать слова к предложенным графическим схемам.

9. Назвать животных, игрушки, овощи, фрукты, слова-названия которых соответствуют предложенной схеме.

10. «Телевизор». На экране телевизора появляется картинка. Ребёнок называет её, составляет схему слова, обозначая гласные звуки красными фишками, а согласные — синими.

11. Отгадать загадку. Назвать слово-отгадку, составить его схему.

Кто не лает, не кусает,

А в дом не пускает? (Замок)

Рыжая с пушистым хвостом

Живёт в лесу под кустом. (Лиса)

Мягкие лапки,

А в лапках царапки. (Кошка)

Бегут по дорожке
Доски да ножки. (Лыжи)
Хвостом виляет,
Зубаста, а не лает. (Щука)
Кто зимой холодной
Ходит злой, голодный? (Волк)
Кто меня тронет,
Тот заплачет. (Лук)
Крылья есть, да не летает.
Ног нет, да не догонишь. (Рыба)

12. «Пирамида». Перед каждым ребенком рисунок пирамиды. В основании пирамиды — пять квадратов, выше — четыре, потом — три. Заканчивается пирамида треугольной верхушкой. Логопед раздаёт детям предметные картинки и предлагает их разложить в пирамиде соответственно количеству звуков в слове: в основании пирамиды должны быть картинки, названия которых состоят из пяти звуков, выше — из четырёх и, наконец, — из трёх.

Предметные картинки: миска, носок, сумка, каска, слива; лиса, весы, мост, стул; сыр, нос, суп.

13. «Новоселье». Перед детьми предметные картинки с изображениями животных и птиц. Логопед говорит, что у животных и птиц — новоселье и предлагает детям расселить их. Но чтобы звери не поссорились, каждый должен жить на своём этаже: в соответствии с количеством звуков, которые составляют его название. Дети называют изображённых на картинках зверей, определяют количество звуков в слове и место картинки в доме.

Предметные картинки: кот, рак, лось, гусь, волк, слон, лиса, коза, овца, зебра, цапля, белка, курица, кролик, журавль.

14. Отобрать картинки, в названии которых заданное количество звуков.

15. Придумать слово с заданным количеством звуков.

16. Распределить картинки по количеству звуков в слове: в один ряд те, в названии которых три звука, в другой — четыре, в третий — пять.

17. «Молчанка». Логопед предлагает посмотреть на игрушки, предметы и поискать такие, в названии которых встречается три, четыре, пять звуков. Ведущий, найдя соответствующую игрушку или предмет, хлопает в ладоши, показывает её. Остальные дети на своих звуковых линейках проверяют правильность выполнения задания.

18. «Умные часы». На циферблате вместо цифр расположены картинки, названия которых состоят из разного количества звуков. Логопед, установив одну стрелку напротив картинки, название которой состоит из трёх (четырёх, пяти) звуков, просит ребенка найти ей пару: установить стрелку напротив другой картинки, название которой состоит из такого же количества звуков.

19. Показать карточку с цифрой, соответствующей количеству звуков в названном слове.

20. Подобрать слова, начинающиеся и заканчивающиеся на одни и те же звуки, но состоящие из разного количества звуков (четырёх-пяти). Например, с...а: из четырёх звуков — сода, сова, сама; из пяти звуков — сумка, сушка, сайка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Приёмы постановки звуков

Постановка звука [с].

1. По подражанию: выполнить «Забор» – «Окно» – «Мост». Снова вернуться в положение «Забор». Дуть в пузырьёк, чтобы он «пел» или выполнить упражнение «Холодный ветер».

2. От опорного звука:

а) выполнить «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Забор». Длительно произнести звук [и], затем упражнение «Холодный ветер»: «и-и-и-иссссс».

б) то же со звука [ф]: «*ф-ф-ф-ф-сссс*».

3. Механический способ:

а) выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост», то есть распластать язык и напряжённым кончиком упереться в нижние зубы. Вдоль языка положить шпатель или зонд так, чтобы он прижимал только переднюю часть языка; губы в улыбке, зубы сомкнуты, выдувать воздух с силой, равномерно, как в упражнении «Холодный ветер».

б) то же с медленным выниманием шпателя или зонда.

4. Смешанный способ:

а) выполнить упражнения «Забор» – «Мост» – «Лопата» – «Забор», то есть прикусить широкий язык зубами, произнести «*m-m-m*» и дуть в пузырьёк. При удлинении выдоха звук [т] переходит в звук [с]. Нужно зондом проложить по средней части языка «желобок». После правильного выдоха язык постепенно заводят за зубы.

б) выполнить упражнение «Забор», произнести «и-и-и»; затем упражнение «Холодный ветер» – «с-с-с», придерживать кончик языка зондом (iiiiiiiiiiisssssss).

Постановка звука [з]:

1. По подражанию:

а) различение на слух звуков [с – з] в словах, близких по звуковому составу, в слогах, среди фонем.

б) тактильно-вибрационные ощущения от работы голосовых связок. Одну руку (тыльной стороной) ребёнок прикладывает к шее логопеда, другая рука касается шеи ребенка, «sss» – голос спит, «zzz» – голос проснулся. Звонит «Комар».

2. От опорного звука: выполнить упражнения «Забор» – «Комар». По подражанию произнести «ииииии-зззззззз».

При постановке звук [з] ребёнку не называют, а заменяют названием упражнения «Комар».

Постановка звука [ц]:

1. По подражанию:

а) тактильное ощущение: поднести руку ребенка тыльной стороной ко рту логопеда, чтобы при быстром произнесении звука [ц] он ощутил удар воздушной струи.

б) выполнить упражнения: «Забор» – «Окно» – «Мост». Кончиком языка упереться в нижние передние зубы. Спинка языка выгнута, касается верхних передних зубов. Чтобы спинка языка лучше соприкасалась с нёбом, боковые края языка зажимаются зубами и остаются зажатыми в момент вдоха и в момент выдоха, кончик языка свободен. Вдохнув, выдохнуть воздух коротким сильным толчком при одновременном отрывании кончика языка от нижних передних зубов. Струя воздуха проходит посередине языка, положение зубов не меняется, губы напряжены и растянуты в улыбке, то есть положение «Забор». Слышится короткий звук [ц] – «Кузнечик».

в) то же, но без зажатия боковых краёв языка.

2. От опорного звука:

а) из положения «Мост» произносить подряд: «тсс», «тсс», «тсс», убыстряя темп: «тсс», «тсс», «ц».

б) из положения «Лопата» прикусить переднюю часть языка в слоге: «ат» и подуть, получится «ат—с = ац».

3. Смешанный способ: выполнить упражнения: «Забор» – «Окно» – «Мост». В положении «Мост» – «Забор» придерживать язык шпателем, произносить звук [т] – прикусывая зубами переднюю часть языка, а затем произносим [с]. Сначала эти звуки произносятся отдельно, а потом слитно.

При постановке звук [ц] ребёнку не называют, а заменяют названием упражнения «Кузнечик».

Постановка звука [ш]:

1. По подражанию: выполнить последовательно упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Лопата» – «Лопата копает» – «Вкусное варенье» – «Чашечка за бугорками верхних зубов» – «Тёплый ветер».

2. От опорного звука:

а) произнести с придыханием звук [т]. Постепенно удлинять выдыхаемую воздушную струю и не ударять в бугорки зубов, а только поднимать к ним кончик языка.

б) язык в положении «Чашечка»верху за альвеолами – плавно произносить звук [с].

3. Смешанный способ:

а) из положения «Забор» предложить ребёнку длительно произносить звук [с] и в это время шпателем, подложенным под передний край языка, поднять его за верхние резцы, при таком положении вместо [с] звучит [ш].

б) из положения «Вкусное варенье» перевести язык за зубы под альвеолы, подвести под язык шпатель и отталкивать язык назад. Предложить закрыть рот и подуть «Тёплый ветер» – «сссс», получается звук «шшшш». Чтобы не было утечки воздуха в щеки, подводя руки снизу, большим и указательным пальцами левой руки прижимаем щеки ребенка, а правой рукой подводим шпатель под язык, отодвигая язык назад до чёткого звука [ш].

4. Механический способ:

а) из положения «Мост» зондом поднять язык к передней части нёба. Ребёнку надо сомкнуть зубы в положение «Забор», выдыхая воздух равномерно, контролируя струю ладонью руки (тёплая струя).

Постановка звука [ж]:

1. По подражанию:

а) сравнить звуки – «Тёплый ветер»: [ш] – голос спит, «Жук»: [ж] – голос проснулся.

б) тактильно-вибрационные ощущения: логопед прикладывает тыльной стороной руку ребенка к своей шее спереди, а другую руку ребенка – к его шее.

2. От опорного звука:

а) произносить с придыханием звук [д], постепенно удлинять выдыхаемую воздушную струю и не ударять в бугорки зубов, а только приподнимать к ним кончик языка.

б) язык вверху в положении «Чашечка», плавно произносить звук [з].

3. Смешанный способ: выполнить упражнение «Комар» – «ззз». Шпателем поднять язык вверх за зубы. Самостоятельно поднять язык вверх и выполнить упражнение «Жук».

При постановке звук [ж] не называть, а заменять названием упражнения «Жук». Для исключения стереотипного (дефектного) произнесения.

Постановка звука [ч]:

1. По подражанию:

а) язык в верхнем положении, кончик языка упирается в альвеолы, но не в верхние зубы. Зубы разомкнуть, на расстояние ширины пальца. Губы открыты и напряжены, вдохнув, с силой подуть на язык. Язык резко отскакивает от альвеол (имитация звука [т']). Включаем тактильный контроль, рука ощущает толчки тёплой струи воздуха.

б) выполнять последовательно упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус». Закрыть рот и с силой подуть на язык, находящийся вверху.

2. Механический способ: произносить [т'] с сильным выдохом. Шпателем толкать язык вглубь рта.

3. Смешанный способ:

а) произносить «*ать-ать-ать*» – «Паровоз». Подложив под передний край языка шпатель, поднять его за верхние резцы и слегка растянуть губы.

б) ребёнок произносит [т]. В это время, подложив шпатель или зонд под передний край языка, поднять его к альвеолам верхних резцов. Одновременно логопед слегка нажимает пальцами на углы губ, на щеки, выдвигая щеки вперёд.

При постановке звук [ч] не называют, а заменяют названием упражнения «Паровоз», для исключения ассоциаций с дефектным его вариантом.

Постановка звука [щ]:

1. Смешанный способ:

а) выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Парус», присосать язык к нёбу, чтобы натянулась уздечка. Кончик языка поднят к передней части нёба (у альвеол). Подложить ребёнку под язык шпатель в горизонтальном положении, шпатель прижимает язык к нёбу в средней части. С силой подуть, сделать упражнение «Тёплый ветер», произнося длительно звук [ш], при этом будет слышаться звук [щ]. Язык прижат. Упругость языка и щель регулируются за счёт давления шпателя. Добиваться долгого звучания [щ].

б) как и предыдущее упражнение, только вместо зонда или шпателя ребёнок подкладывает свой палец под язык и прижимает язык.

в) упражнение выполнять без помощи пальца.

г) ребёнок произносит «ся», а логопед шпателем прижимает кончик языка вниз и слегка отталкивает назад, получается «*ща*».

д) длительно произносить: [ш'-ш'-ш'-щ].

е) длительно произносить: [и-ш-ш-и] (то есть в сочетании с [и]).

При постановке звук [щ] не называть, а заменять названием упражнения «Змея шипит».

Постановка звука [л]:

1. По подражанию:

а) выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост», пропеть гласный «*ааа*». Во время пропевания коснуться языком верхней губы.

б) выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост», пропеть гласный «aaa». Во время пропевания ритмично нажимает на верхнюю губу языком. Получается «ал-ал-ла-ла».

2. От опорного звука:

а) выполнить последовательно упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост», просунуть широко распластанный язык между резцами, слегка прикусить передний край языка и в этом положении дать голос. Губы растянуты. Зубы разомкнуть со звуком [а]. Звук, похожий на [л], соединять с гласными [а-ы] («лла-ллы-алл»). Контроль – тёплая воздушная струя.

б) «Пароход гудит» – широкий кончик языка чуть прикусить зубами и тянуть «ыыы», получается [л]. С силой открыть рот на звук [а]. Одновременно оторвать язык от верхних зубов и продолжать гудеть. Получается: «ллла-ааа».

в) то же, только язык переводить из межзубного в зазубное положение.

г) при сильном оскале положить широкий распластанный язык на нижнюю губу, широко открыть рот и тянуть [а], затем прикусить язык, продолжая тянуть [а], получается: «аааалл». Закрепляется в межзубном положении, затем переводится в зазубное.

3. Механический способ: выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус». Язык поднять к альвеолам, логопед придерживает его шпателем, ребёнок включает голос, язык неподвижен. Слышится длительный звук «ллл». При постановке звук [л] не называть, а заменять названием упражнения «Пароход гудит».

Постановка звука [р]:

1. По подражанию:

а) выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус» при открытом рте. Язык упирается в альвеолы, затем, не опуская языка, с силой подуть на него. Вызывать вибрацию кончика языка – «Мотор».

б) выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус» – «Молоток» – «Дятел» – «Пулемёт». Положение кончика языка ребенка

– у альвеол. Ребёнок выполняет упражнение «Молоток» – единичные удары языком по альвеолам, затем выполняет упражнение «Дятел» – чередование единичных ударов языком с серией ударов в быстром темпе – «д-ddd», затем подключается упражнение «Пулемёт» – это сильный толчок выдыхаемой струи, заставляющий кончик языка вибрировать. Предварительно такой выдох формируется на подготовительном этапе.

При устранении велярного и увулярного ротацизма (горлового) упражнения «Молоток» – «Дятел» – «Пулемёт» выполняются на базе звука [т].

2. От опорного звука: Выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус». Произносить звук [з] при поднятом кверху языке, что напоминает звук [д]. Если слышится [ж], надо попросить подвинуть язык ближе к резцам, слегка усиливая воздушную струю, а потом присоединяя звук [а]. Должны слышаться звуки «ра» – «Мотор».

3. Смешанный способ

а) выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус». Поднять язык к нёбу, до предела растянуть уздечку, затем логопед большим и указательным пальцем плотно прижимает к нёбу боковые края языка. Середина языка и уздечка должны оставаться нестиснутыми. Глубоко вдохнув, с силой выдувать воздух с включением голоса. Язык «набухает» и слышится звуко сочетание «тж», у некоторых сразу «тр». Зубы на расстоянии 1,5 – 2 пальца, упражнение повторять, увеличивая напор воздуха, пока «дж» не перейдет в «тр» – «Мотор». Под напором сильной воздушной струи самопроизвольно получается вначале короткое «тр» – «Мотор».

б) выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус» — «Молоток» (единичные удары со звуком [д]) – «Дятел» (чередование одного удара языком по альвеолам с серией ударов в быстром темпе: «д-ddd», «д-ddd», «д-ddd»). Ребёнку предлагается быстро произносить длинный ряд «д-ddd» при полуоткрытом рте (кончик языка находится у альвеол). Надо, чтобы ребёнок выполнял это упражнение перед зеркалом, видя быстрые колебания кончика языка. Темп этих ударов постепенно учащается, и ко-

лебания кончика языка производятся в различном темпе. Образованные в результате ритмичных ударов языка звуки соединяются с гласными в открытых слогах «дра-дры-дро» – «Мотор».

4. Механический способ. Выполнить серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус» – «Молоток», произносить «д-ddd», то есть широкий кончик языка стучит по альвеолам со звуком [д]. В этот момент под кончик языка подводят шпатель и воспроизводят мелкие вибрирующие движения. Два варианта вибрации: 1 – шпатель совершает колебательные движения из стороны в сторону; 2 (более эффективный) – колебательные движения совершаются без отрыва от кончика языка, то есть шпатель прижимается к кончику языка. Запрещается вибрировать по подъязычной связке, так как это вызывает вибрацию не только кончика языка, но и всей передней части языка. Такая вибрация не позволяет в дальнейшем перейти к звуку [р] и включить его в речь.

а) выполняют последовательно серию упражнений «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Парус», то есть широкий кончик языка находится за верхними зубами. Длительно произносить звук [з], [ж] или [д], в это время шпателем или зондом, подложенным под кончик языка, производить частые колебательные движения из стороны в сторону, затем зонд заменить на палец ребенка.

б) выполняем предыдущие упражнения. Начинаем вибрацию с помощью шпателя, а продолжаем без него. Если самостоятельно вибрация языка не вырабатывается очень долго, начинаем автоматизацию звука [р] в слогах, словах с механической помощью (лучше при помощи пальца), рекомендуется произносить слова: «дрова, друг, друзья, трава, труба»[2].

Постановка звуков [к], [г]:

1. По подражанию: логопед перед зеркалом сам выполняет следующие упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Горка». Логопед показывает перед зеркалом, как круто выгибается задняя часть спинки языка, но не даёт образец произношения звука, а заменяет его название упражнения «Куричка» для звука [к], «Гусь» для звука [г]. Затем предлагают ребёнку выполнить

упражнение «Забор» – «Окно» – «Мост» – «Горка». Выгнуть язык «Горкой», прижать к нёбу, и, не опуская языка, сдуть ватный шарик с тыльной стороны руки, поднесённой ко рту («курочка зовёт цыплят»). У ребёнка при этом может получиться звук [к].

2. По звукоподражанию: логопед раздаёт детям картинки с изображением курочки, гуся, поезда, пулемёта, часов, барабана и объявляет: курочка зовет цыплят — *ко-ко-ко*, колеса поезда стучат — *тук-тук*, пулемёт строчит — *т-т-т*, часы тикают — *тик-так* и т. д. Логопед произносит, а дети поднимают соответствующие картинки и пытаются повторять звукоподражания логопеда.

3. Механический способ:

а) выполнить упражнения «Забор» – «Окно» – «Мост». Язык внизу, ребёнок произносит слог «та» в нижнем положении языка. Логопед нажимает на переднюю часть спинки и продвигает язык шпателем. Рот остаётся открытым. Удерживая язык в таком положении, просят ребенка произнести слог «та», получается сначала «кя», а затем по мере продвижения вглубь слышится «ка». Фиксируют внимание ребенка на этом звучании – «Курочка зовёт цыплят».

б) для вызывания звука [г] предлагается то же упражнение, но ребёнок должен произносить слог «да» в нижнем положении языка (в положении «Мост»). При нажиме на язык шпателем и продвижении его в глубь рта слышится сначала «гя», а потом «га». Фиксируем внимание – «Гусь кричит – га-га».

в) при артикуляции слога «та» шпатель накладывается на середину языка и просят ребенка произносить слог, крепко закусив шпатель зубами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Приёмы автоматизации звуков

Приёмы автоматизации на примере звука [с]:

1. Автоматизация в изолированном виде. Звукоподражание: песенка водички: *сссссссссс*; шину накачиваем: *с.с.с.с.с*, шина лопнула: *сссссс*; ветерок шумит, пузырёк гудит — приставить пузырёк к нижней губе ребенка и дуть, чтобы пузырёк пел: *сссссс*.

2. Автоматизация в слогах:

1) «Повтори за мной»:

– обратные слоги: *ас-ас-ас, ос-ос-ос, ус-ус-ус, ас-ос-ус, ос-ус-ас*;

– прямые слоги: *са-са-са, со-со-со, сы-сы-сы, су-су-су, са-су-сы-со, су-со-сы-са*;

– слоги со стечением согласных: *сто-сту-сты, ска-ско-ску, ско-ску-ска, спа-спо-спу, спо-спа-спы*.

2) «Добавь слог» – нужно добавить слог к произносимому логопедом слогу: *ко-... (са), ли-..., поло-..., колба-...; но-... (сок), ку-..., голо-..., пе-..., во-ло-..., поя-... .*

3. Автоматизация в словах:

1) Назвать картинки, утрированно произносить звук [с] в словах: *сани, собака, сыр, сумка, сапоги, носок, оса, волосы, бусы, нос, ананас, насос, поднос*.

2) Составить словосочетания со словами из предыдущего упражнения.

3) Игра «Жадина». Произносить слова из первого упражнения, добавляя слова «мой», «моя».

4) Закрыть две карточки, спросить ребёнка, что здесь было. Ребёнок должен ответить полным предложением, например: *«Здесь был ананас»*.

5) Считать предметы, изображённые на картинках, например: *одна собака, две собаки, три собаки, четыре собаки, пять собак*.

6) Звуко-слоговой анализ одного слова: сапоги. Разделить слово на слоги, определить последовательность звуков в каждом слоге, определить место звука [с] в слове – в начале, в середине или в конце.

7) Заменить первый звук в слове на звук [с]: *лук-сук, бок-сок, Ваня-Саня, шутки-сутки, цвет-свет, моль-соль, дом-сом, кто-сто.*

8) Изменить слова по образцу: нос – носы. Слова: *фокус, сова, собака, волос, ананас, оса.*

4. Автоматизация в предложениях:

1) «Скажи, как я»: *У Сани сани едут сами. Сани купили новый самокат. У самого носа оса. Саня сам надевает сапоги. Саня, купи маме соль. Днём совы не видят. Саня у сосны. Сосна высокая. У сомы усы. У Сони косынка. Высоко на суку сова. У нас свет погас. Соня пьёт квас. У нас пёс. Кто нёс поднос? Соня покупает ананас.*

2) Составить схему предложения «*Соня ест суп*». Разделить слова на слоги, обозначить на схеме. Провести звуковой анализ слова «суп». Назвать место звука [с] в словах.

3) «Исправь предложение»: *Санки едут на Соне. Сахар кусает Свету. Стол постелили на скатерть. Стену поставили к стулу. Сапоги надели Саню. Бусы носят Соню.*

4) Составить предложения со словами: *Саня, самокат; собака, спать; Соня, бусы.*

5. Автоматизация в текстах:

1) Повторение чистоговорок: *су-су-су — было холодно в лесу, су-су-су — мы видели лису, са-са-са — в лесу бегают лиса, са-са-са — вот летит оса, со-со-со — у Сони колесо, сы-сы-сы — у сома усы, ас-ас-ас — у нас свет погас, ос-ос-ос — на поляне много ос.*

2) Выучить потешки: «*У маленького Сани сани едут сами. Сани едут сами у маленького Сани*», «*У Сони и Сани в сетях сом с усами*».

3) Выучить стихотворение.

«Сонный день»

*Сонный день, сонный день
Сонным ветрам дунуть лень,
Сонным курам клюнуть лень,
Сонный день, сонный день.*

*Под кустом лиса уснула,
И оса лису куснула.*

*Под кустом не спи, лиса, -
Сторожит тот куст оса.*

4) Пересказ текста «Собака помогает пастуху» по вопросам.

За кустами пастух пасёт свиней. Ему помогает собака Сойка. Свинья старается пролезть в сад, а Сойка их не пускает. Вот какая умная собака.

Вопросы: Кто пасёт свиней? Кто помогает пастуху? Как собака Сойка помогает пастуху?

5) Составить рассказ про лису.

Упражнения для автоматизации звука [p]:

1. Автоматизация в изолированном виде. Звукоподражание: собака рычит: *р-р-р*; тигр рычит: *р-р-р*; как работает мотор самолёта: *р-р-р*.

2. Автоматизация в слогах:

1) «Повтори за мной»:

– обратные слоги: *ар-ар-ар, ор-ор-ор, ур-ур-ур, ар-ор-ур, ор-ур-ар*;

– прямые слоги: *ра-ра-ра, ры-ры-ры, ро-ро-ро, ру-ру-ру, ра-ру-ры-ро, ру-ро-ры-ра*;

– слоги со стечением согласных: *кро-кру-кры, пра-про-пру, тра-тро-тру, вра-вру-вро*.

2) «Добавь слог» – нужно добавить слог к произносимому логопедом слогу: *го-... (ра), но-..., иг-..., ды-..., Ве-..., ко-... .*

3. Автоматизация в словах:

1) Назвать картинки, утрированно произносить звук [p] в словах: *муравей, барабан, корова, крот, рыба, шар*.

2) Составить словосочетания или предложения со словами из предыдущего упражнения.

3) Произносить слова из первого упражнения, добавляя слова «мой», «моя».

4) Закрыть две карточки, спросить ребёнка, что здесь было. Ребёнок должен ответить полным предложением, например: *«Здесь был барабан»*.

5) Звуко-слоговой анализ одного слова: корова. Разделить слово на слоги, определить последовательность звуков в каждом слоге, определить место звука [p] в слове – в начале, в середине или в конце.

6) Заменить первый звук в слове на звук [p]: *нога – рога, Тома – Рома, мука – рука, мак – рак, газ – раз, кот – рот, хобот – робот, мычать – рычать, пугать – ругать, макеты – ракеты*.

4. Автоматизация в предложениях:

1) «Скажи, как я»: *Тамара работает на огороде. У Ромы день рождения. На небе радуга. Кира собирает ракушки. Тигры рычат. Бобры роют норы. В парке новая горка. В кармане дырка*.

2) Составить схему предложения *«Бобры роют норы»*. Разделить слова на слоги, обозначить на схеме. Провести звуковой анализ слова «норы». Назвать место звука [p] в словах.

3) «Исправь предложение»: *краска Рома красная купил*.

5. Автоматизация в текстах:

1) Повторение чистоговорок: *ра-ра-ра – Кате спать пора, ро-ро-ро – на полу стоит ведро, ры-ры-ры – летают комары, ру-ру-ру – продолжаем мы игру, вар-вар-вар – мы купили самовар, ор-ор-ор – потеряли мы топор*.

2) Выучить скороговорку: *«Три сороки-тараторки тараторили на горке»*, выучить потешку: *«Шёл Егор через двор, нёс топор чинить забор»*.

3) Выучить стихотворение.

«Про зверей» (С.Я. Маршак)

Носорог бодает рогом.

Не шутите с носорогом.

Панцирь носит черепаха.

Прячет голову от страха.

Роем землю серый крот,

Разоряет огород.

4) Пересказ текста «Собака-санитар». *Один солдат был ранен в руку и ногу. Он упал. Раненый лежал два дня. Вдруг он слышит; фыркает собака. Эта была санитарная собака. На спине у нее была сумка с красным крестом. Там были бинты и лекарства. Раненый перевязал себе раны. Собака убежала и скоро привела санитаря. Раненый был спасён».*

5) Составить рассказ про крота.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Приёмы дифференциации на примере звуков [р] – [л]

1. Дифференциация в изолированном виде:

1) Произносятся звуки [р] и [л]. Производится анализ их артикуляции.

Анализ артикуляции звука [р]: Губы разомкнуты и обнажают зубы. Кончик языка в форме ложки поднят и вибрирует у альвеол. Голосовые связки сомкнуты и вибрируют.

Анализ артикуляции звука [л]: Губы растянуты в положении «Забор». Кончик языка поднят к основанию верхних зубов. Кончик языка не напряжён. Между краями языка и коренными зубами образуется щель для прохода выдыхаемого воздуха. Голосовые связки сомкнуты и вибрируют.

Сравниваются сходные и отличительные признаки артикуляции звуков; фиксируется внимание на отличительных признаках. Произносятся звуки: мотор шумит – *rrrrrr*, самолёт гудит – *lllll*.

2) Осуществляется работа по дифференциации звуков на слух. Игра «Рысь – лось». Инструкция: «Когда я говорю рысь, ты произносишь звук [р], когда я говорю лось, ты произносишь звук [л]».

2. Дифференциация в слогах:

1) Повторение слогов:

а) со звуком [р]: *ра-ра-ра, ро-ро-ро, ру-ру-ру, ры-ры-ры, ар-ар-ар, ор-ор-ор, ур-ур-ур, пра-про-пру, кра-кру-кро;*

б) со звуком [л]: *ла-ла-ла, ло-ло-ло, лу-лу-лу, лы-лы-лы, ал-ал-ал, ил-ил-ил, пла-плу-пло, кла-клу-кло;*

в) с обоими звуками (при этом сопоставляется артикуляция звуков): *ра-ла, ла-ра, ло-ро, ру-лу, ар-ал, ил-ир, пла-пра, вра-вла, кло-кро.*

2) Выкладывание слогов «ра» и «ла» из букв разрезной азбуки.

3. Дифференциация в словах:

1) Предъявление предметных картинок, на которых изображены ложка, рак, лось, рысь, топор, стол, корова, полка. Ребёнок должен назвать картинки.

2) К каждому слову добавить слово «мой», «моя».

3) Игра «Есть – нет»: логопед говорит, что у него есть – например, «у меня есть ложка», ребёнок говорит, чего у него нет – «у меня нет ложки».

4) Раскладывание картинок по коробкам: в одну – картинки, в названии которых есть звук [р], в другую – картинки, в названии которых есть звук [л].

5) Составление предложений с каждым словом.

6) Предъявление предметных картинок, на которых изображены лак, рак, ложки, рожки, лов, ров. Ребёнок должен назвать картинки, объяснить лексическое значение каждого слова.

7) Игра «Один – много». Логопед говорит про один предмет, ребёнок – про множество предметов (за исключением слова «лов»), например, «один рак – много раков».

8) Объяснение, чем похожи и чем отличаются предъявленные слова (лак – рак, ложки – рожки, лов – ров).

9) Составление предложений с каждым словом.

10) Раскладывание картинок (лак, рак, ложки, рожки, лов, ров) по коробкам: в одну – картинки, в названии которых есть звук [р], в другую – картинки, в названии которых есть звук [л].

11) Закончить строчку словом, подходящим по звучанию и смыслу.

Рисовал художник ламу и картину вставил в ... (раму).

Друг позвал меня на пир, ел я торт и чай я ... (пил).

В блеске солнечных лучей по земле бежит ... (ручей).

4. Дифференциация звуков в предложениях:

1) Повторить предложения: *Рая поступила в первый класс. Юра на полу играл юлой. Володя руками ловил раков. Артём отломил у булки горбушку. Юра в зоопарке видел барсука. Доярка надоила полные вёдра молока.*

2) Анализ предложения «Володя руками ловил раков». Выделение слов со звуками [р], [л]. Определение места звуков в слове: в начале, середине или в конце.

3) Составить предложение со словами: *крыло, рыболов, зеркало, горло.*

4) Составить предложения со словами: *игла, игра, жалко, жарко, полка, порка, ложь, рожь.*

5) Исправить предложения: *Ира играла на юле с ковром. У рогов кривая корова. В морковку покрошили салат. Валера вымыл мыло руками. Лошадь ехала верхом на Ларисе. Рома пилил топором дрова. Клава разглаживала брюки на складках. Михаил расставлял скатерть на тарелки.*

5. Дифференциация звуков в текстах:

1) Проговаривать скороговорки:

Ворона цыплят воровала, а Варвара караулила.

Карл у Клары украл кораллы, Клара у Карла украла кларнет.

Корабль лавировал, лавировал, лавировал, лавировал, да не вылавировал.

2) Выучить наизусть потешки:

Трушки ту-тушки!

Пекла бабка ватрушки.

Всем по ватрушке

Да молока по кружке.

Пошёл котик на торжок,

Купил котик пирожок.

Пошёл котик на улочку,

Купил котик булочку.

3) Выучить наизусть стихотворения:

Что ты, ветер, натворил?

Что ты в небе смастерил?

Из курчавых облаков

Сделал рыб, коров, слонов.

Ветер, видно, не слышал,

*Ветер из терпенья вышел,
Рассердился, набежал,
Облака перемешал.*

Где картины? Где река?

В небе просто облака!

С воза яблоко упало

И, как водится, пропало.

Потому что не попало

Ни в повидло, ни в компот.

Хорошо, что не попало,

Превосходно, что пропало,

Расчудесно, что упало –

Видишь, яблоня растёт.

4) Пересказать текст. «Муравей и голубка». *Муравей пришёл к ручью пить. Волна набежала и чуть его не потопила. Голубка несла ветку. Она увидела – муравей тонет, и бросила ему ветку. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть и хотел поймать голубку. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.*

5) Составить рассказ по серии сюжетных картинок.